## وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

BADJI MOKHTAR- ANNABA UNIVERSITY
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR- ANNABA

جامعة باجي مختار عنابة
كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم عـــلم النفس
الرقم التسلسلي:

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص إرشاد نفسي و توجيه التربوي و مهني

# مدى فاعلية برنامج إرشاد نفسي جماعي في تخفيف حدّة المشكلات الإنفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الإبتدائية

دراسة ميدانية في بعض المؤسسات الابتدائية لبلدية عنابة


إعداد الطالبة:
مفتـــود ســـارة

مدير المذكرة:
أ/د. العايب رابح


أعضاء لجنة المناقشة:

-أ.د لوكيا الهاشمي رئيسا جامعة منتوري قسنطينة

-أ.د العايب رابح مقررا مشرفا جامعة منتوري قسنطينة

- د. كربوش رمضان عضوا مناقشا جامعة عنابة

- د. لعريط بشير عضوا مناقشا جامعة عنابة

السنة الجامعية: 2010-2011

**Ministére de l'enseignement supérieur**

**Et de la recherche scientifique**

**UNIVERSITE BADJI MOKHTAR-ANNABA**

**Faculté des lettres et sciences humaines et sociales**

**Département de psychologie**

**Numéro de série :**

**Mémoire de magistère en psychologie**

**Spécialité Counseling et orientation scolaire et professionnelle**

# L'efficacité d'un programme de counseling de groupe pour atténuer l'acuité des problémes emotionnels des élèves doués fréquentant le cycle primaire

**Etude sur terrain au niveau d'un ensemble d'écoles primaires relevant de la commune d'Annaba**

**L'encadreur :** Pr. Layeb Rabah

**Etudiante :** Meftoud Sara

**Membres du jury :**

**-Pr. Loukia Hachemi Président Université Mentouri de Constantine**

**-Pr. Layeb Rabah Rapporteur Université Mentouri de Constantine**

**-Dr. Kerbouche Ramdane Examinateur Université d'Annaba**

**-Dr Larit Bachir Examinateur Université d'Annaba**

**Année Universitaire 2010-2011**

# كلمة شكر:

بعد بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة و السلام على أسمى خلق الله محمد صلى الله عليه و سلم وبعد:

أبدأ شكري بمن مد لي يد العون و سار بي إلى الأمام ينير دربي بإرشاداته و نصائحه القيمة، الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور **"العايب رابح"** الذي أخصه بجزيل الشكر و أسمى عبارات الامتنان والتقدير على كل ما قدمه لي من إعانة و توجيه و نصح من أجل إتمام هذا العمل و الوصول به إلى ما هو عليه الآن. فقد كان خير الأستاذ المشرف، فجزاه الله عني خير جزاء. كما أتقدم بشكري إلى جميع أساتذتي الكرام، من كان لهم الفضل في وصولي إلى هذه المرتبة، وإلى جميع من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

وشكـرا

# فهرس الموضوعات:

## فهرس الجداول:

# فهرس الأشكال:

# قائمة الملاحق

## مـقدمـــة

تحتل الأسرة مكانة هامة بين المؤسسات الاجتماعية والتربوية من حيث الوظائف التي تؤديها في تنشئة الأطفال وإشباع حاجاتهم النفسية و رعايتها واهتمامها بنموهم الجسدي والمعرفي والانفعالي والثقافي و الاجتماعي. وترعى الأسرة الطفل في عدة جوانب وتمدّه بكل ما يحتاجه ليكون فرداً متميزاً في مجتمعه ، ومن بين المسؤوليات الملقاة على عاتق الأسرة نقل المعلومات ومجموعة الأهداف الثقافية والمعارف والقيم ودفع الأولاد نحو أهداف الوالدين والأهداف الاجتماعية ، ويزداد دور الأسرة عندما يكون فيها طفلا موهوب.

فالموهوبين والمتفوقين من الثروات البشرية التي يجب أن نتعرف عليها ونعتني بها لزيادة تفوقها وتوجيهها إلى المجال المناسب للاستفادة منها. وتكشف الدراسات النفسية أن الموهوبين والمتفوقين يتميزون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية ، ومعرفة مثل هذه السمات يساعدنا على التعرف عليهم ، كما أنه يجعلنا نهيئ المناخ المناسب لرعايتهم .

فعملية التعرف على الموهوبين والمتفوقين تمثل المدخل الطبيعي لأي برنامج يهدف إلى رعايتهم وهى عملية أساسية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات مهمة ويصنف بموجبها الفرد على أنه " موهوب أو متفوق " بينما يصنف آخر على أنه " غير موهوب أو غير متفوق" ونظراً لهذه الأهمية لا يكاد يخلو مرجع متخصص في مجال الموهبة من جزء لمعالجة موضوع التعرف على هؤلاء الأفراد ، ومن جهة أخرى فإن نجاح أي برنامج لتعليم الموهوبين والمتفوقين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة التعرف عليهم .

ولكن يبدو أن هذه العملية معقدة ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الموهوبين والمتفوقين مجموعات متباينة ، فقدراتهم المرتفعة لا تعبر عن نفسها بطريقة واحدة بل نجد هناك تبايناً في طرق التعبير عنها ، وتبعاً لهذا التباين في القدرة يجب استخدام وسائل متباينة في التعرف عليهم.

ويتأثر السلوك الظاهري والداخلي للطفل الموهوب بالعلاقات الخارجية وردود فعل الآخرين اتجاه نضجه العقلي المبكر ، وان الدافع في بعض الأحيان يكون قويا في مواجهة الحالات الأكثر تعقيدا، وبنفس الطريقة قد يكون متوافقا ظاهريا لكنه يعاني من مظاهر سوء الصحة النفسية، فقد يهاجم الطفل الموهوب الشعور بالوحدة بسبب اختلاف الميول والرغبات عند أقرانه في نفس سنه أو زملاء الفوج الدراسي، أو قد يهاجم ه الشعور بالقيد والتسلط وكبت الحرية والاستقلالية، نتيجة الظروف الأسرية التي تظهر عاملا مسببا في ظهور السلوك الغير متوافق، فتولد مشكلات تعيق الموهوب من الوصول إلى إشباع حاجاته ، وكل هذه العوامل وغيرها تتسبب في حدوث المشكلات الانفعالية التي من المؤكد أن تؤثر سلبا في تكوين الفرد لعلاقاته الاجتماعية حيث يواجه الفرد الفشل حينما يريد إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، فنجده يفضل إخفاء مشاعره .

ومن الآثار السلبية للمشكلات الانفعالية أن الفرد ينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة ، بل ويتعدى ذلك إلى عدم التفكير في الخوض في مشاركة الناس واتخاذ صداقات نظرا لأن العلاقات الاجتماعية تتطلب من الفرد أن يستجيب اجتماعيا ويبادل الآخرين هذه الاستجابات ، ومما يؤثر سلبا أن الأقران العاديين ينفرون من الذين لا يبادلونهم مشاعرهم واستجاباتهم مما يضع الذين يعانون من مشكلات انفعالية في عزلة عن الآخرين ويصبح هذا الطفل بحاجة إلى خدمات الإرشاد النفسي.

والإرشاد النفسي خدمة نفسية تربوية شأنه في ذلك شأن الخدمات النفسية الأخرى وهو يهدف إلى المحافظة على كيان الأفراد وكيان المجتمع ليكون سليما وناميا وقويا، وقد يتجه في أساليبه إلى الفرد ( التلميذ)، كما قد يتجه إلى الجماعة ( التلاميذ)، وحين يتجه إلى التلميذ يهدف إلى المحافظة على ذاته وشخصيته وإقامة الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه، في الحياة المدرسية أو المهنية بوجه عام وحين يتجه إلى الجماعة يهدف إلى تقديم المعلومات التربوية للتلاميذ، عن الدراسات المتوافرة في المجتمع وشروط الدخول فيها، كما انه يساعد التلاميذ على اكتشاف قدراتهم وميولهم واستعداداتهم حتى يتمكنوا من تحقيق التوافق النفسي .

و يعد الإرشاد أحد العناصر الهامة التي يتشكل منها البرنامج التربوي العام في المرحلة الابتدائية، فالإرشاد المبكر للأطفال يساعدهم في فهم أنفسهم، و التوافق مع المواقف الجديدة وييسر عملية التعلم لديهم بما يقدمه من خدمات متنوعة سواء بشكل مباشر للطفل أو غير مباشر عن طريق تقديم الاستشارات للوالدين أو المدرسين مستهدفة مصلحة الطفل.

## 1- طرح الإشكالية:

اختلفت النظرة إلى الطفولة باختلاف العصور والأزمان إلى أن لاقت في العصور الحديثة بالغ اهتمام العلماء و الفلاسفة والمربين لدرجة أن الطفل أصبح البطل المبجل من الجميع بعد أن كان ينظر إليه في ما مضى وكأنه فرد طفيلي لا قيمة له. و بدأ الاهتمام بدراسة الطفل، و ظهرت نظريات عديدة في هذا المجال تقدم في مجملها رؤية مكتملة لخصائص الطفل ونمو الوظائف العقلية العليا لديه، حيث يمر الطفل خلال نموه بمجموعة من المراحل المتتابعة والمتعاقبة و المتداخلة إلا أن لكل منها خصائصها و مميزاتها التي تميزها عن المراحل السابقة أو اللاحقة. و خلال هذه المراحل يتحول الطفل من كائن يعتمد على الغير في كل شيء إلى إنسان يعتمد على نفسه نتيجة سلسلة من المتغيرات البنائية التي تسير بالكائن الحي إلى التقدم و الارتقاء.

ينمو الطفل ويتكيف داخل الجماعة، إذ تعتبر الأسرة الجماعة الأولى له فيها يتربى ويتعلم أدواره، وينمي مهاراته و علاقاته بالآخرين وهذا ما يطلق عليها العلاقات البيشخصية. حيث تقوم الأسرة بدور أساسي في تكوين شخصية الطفل وفي تنمية الاستعدادات و القدرات الإبداعية لديه و تطويرها، لذلك تشدد جميع النظريات المتعلقة بنمو الطفل على أهمية الدور الذي تمثله الأسرة في حياة طفلها.

و تواجه الأسرة تحديا حقيقيا في تربية الطفل خاصة إذا كان موهوبا أو مبدع من حيث التعامل معه وإشباع شوقه الدائم إلى المعرفة وإرواء عطشه المستمر لاستكشاف المجهول. لأن الطفل المبدع غالبا ما يكون مليء بالفضول متلهف للبحث عن خبرات جديدة، متطلع إلى فهم البيئة المحيطة به. فللأبوان والكبار في الأسرة يساعد نمو الطفل أو يعيقونه بحسب ما يستجيبون به إلى ميولاته المعرفية، فالطفل الذي يعيش في بيئة أسرية ثرية بالمنبهات التي تثير تفكيره فإنها تساعده على تنمية قدراته الإبداعية.

إن الأطفال الموهوبون هم ثروة طبيعية للمجتمع لهذا فنحن في حاجة لأن نتطلع إلى عقولهم و استعداداتهم ونسعى للحفاظ عليها ونحيطها بالرعاية و التنمية للنهوض بها و صقلها.

لكن هذه الثروة مهملة و غير مستثمرة خاصة في مجتمعاتنا العربية، فالأشخاص الموهوبين في كثير من الأحيان لا يتم التعرف عليهم ولا الكشف عنهم بسبب عدم إعطاء والديه أو معلميهم أهمية لتميزهم وموهبتهم، و تكون المشكلة أكثر تأثيرا في حالة الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني، و بسبب هذا الإهمال فإنهم يحرمون من إظهار وتطوير موهبتهم وتفوقهم.

و تعتبر فئة الموهوبين من الفئات المعرضة للمشاكل إذا لم تجد الرعاية الكافية من المحيطين بهم وتقبلهم و تلبي حاجاتهم المختلفة وتطوير إرشادهم وإرشاد المحيطين بهم نفسيا نظرا للحالة الوجدانية و الانفعالية التي تميزهم عن الأطفال العاديين. لأن رعاية الموهوبين لا تقتصر على مجرد إعداد البرامج التربوية أو التعليمية التي تعنى بتنمية استعداداتهم العقلية ومواهبهم الخاصة فحسب، و إنما يجب أن تكون هذه الرعاية رعاية شاملة من النواحي العقلية و المعرفية والجسمية، المزاجية، الانفعالية، و الاجتماعية، بما يحقق لشخصيتهم النمو المتكامل و المتوازن.

يخطئ البعض عندما يعتقد أن الموهوبين ليسوا في حاجة إلى خدمات توجيهية وإرشادية نظرا لكونهم أذكياء وقادرين على التعلم بمفردهم، وعلى حل ما يعترضهم من مشكلات بأنفسهم دون مساعدة من أحد. حيث أظهرت الدراسات عكس ذلك لان نسبة كبيرة منهم يعانون من مشكلات مختلفة في بيئتهم الأسرية و المدرسية و المجتمعية، و أن هذه المشكلات تحطم استعداداتهم وتهدد أمنهم النفسي وتولد لديهم الصراع والتوتر وتفقدهم الإحساس بالثقة.

ونتيجة للاختلاف الملحوظ في أفكار الموهوبين وقيمهم ومعاييرهم الخاصة و اهتماماتهم عن أقرانهم العاديين، و ما يمارسه عليهم الآباء من أساليب غير سوية في التنشئة كالتسلط والتشدد والإهمال، ومن قصور فهم المعلمين لاحتياجاتهم وعدم ملائمة المناهج المدرسية لهم، فإنهم يواجهون صعوبات بالغة في توافقهم مع الآخرين، كالشعور بالعزلة و الوحدة و الانطواء، و في تنمية مفهوم إيجابي عن ذواتهم. كما يكونون عرضة للصراع النفسي بين أن يعبروا عن أفكارهم الإبداعية و يمارسوا اهتماماتهم بحرية أو يكبتوا هذه الأفكار و يضحون باستعداداتهم و

مواهبهم من أجل مسايرة الآخرين و هذا ما يبدد طاقاتهم النفسية و يؤدي إلى الانسحاب والقلق و الإحباط و الاكتئاب.

من هنا تظهر أهمية الإرشاد النفسي في التكفل بهذه الفئة، نظرا لما قد يتعرضون له من مشكلات. حيث تنادي الاتجاهات الحديثة في البرامج التربوية و المناهج الدراسية عموما بضرورة تضمينها خططا و برامج إرشادية لا تتجزأ عنها لمساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم والتغلب على مشكلاتهم الدراسية والانفعالية، واكتشاف إمكانياتهم واستثمارها، و الوصول إلى تحقيق أهدافهم وتوافقهم النفسي داخل المدرسة وخارجها. و عليه يجب أن تبنى إستراتجية عامة للخدمات التوجيهية و الإرشادية في مجال رعاية الموهوبين على أساس استقصاء الظروف و المتغيرات ذات الصلة بنموهم في بيئتهم الأسرية و المدرسية و المجتمع بالإضافة إلى الحالة الراهنة للطفل ذاته لتحديد احتياجات كل من الطفل و الأسرة والمدرسة من البرنامج الإرشادي.

و الإرشاد النفسي الجماعي أحد أساليب الإرشاد النفسي و هو يعنى بإرشاد عدد من العملاء الذين يستحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة.
يعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية إذ أنه يقوم على موقف تربوي، و له فاعلية كبيرة في تقليل من مشاعر الانطواء لارتكازه على مواقف اجتماعية تقوم على المشاركة الوجدانية و التعاون المشترك من خلال تفاعل أفراد الجماعة و الذي يعطي فرصة لاكتساب مهارات الاتصال الاجتماعي والتخلص من العزلة الاجتماعية.

على ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بكونها محاولة للتعرف على دور البرنامج الإرشادي النفسي الجماعي المقترح في تخفيف المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية وسيتم التعامل مع هذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال التالي:

**ما مدى فاعلية برنامج الإرشاد النفسي الجماعي في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية؟**

## 2 ـ فرضيات الدراسة:

### 2 - 1 الفرضية العامة:

ـ هناك علاقة ارتباطيه بين البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي و المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية.

### 2 - 2 الفرضيات الجزئية:

ـ توجد فروق دالة إحصائيا في حدّة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.
ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في حدّة المشكلات الانفعالية حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين قبل وبعد إجراء البرنامج الإرشادي المقترح.
ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في حدّة المشكلات الانفعالية حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

## 3 - أهمّية الدّراسة:

تتركز أهمية هذه الدراسة على الموضوع الذي تناولته و الفئة التي سوف تدرسها، وذلك في محاولتها التعرف على أهم المشكلات الانفعالية لدى هذه الفئة من الأطفال الموهوبين المتمدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي و التي من الممكن أن يلاقي فيها الموهوب العديد من العوائق و العراقيل التي قد تؤثر على مسار تمدرسه وتكيفه السليم مع محيطه الدراسي، و التي قد تعود إلى عدم فهم طبيعته المختلفة من طرف معلميه و حتى أولياؤه.

- و تعود أهمية الدراسة أيضا إلى الحاجة لتوفير برنامج إرشادي للأطفال الموهوبين، لعدم وجود مثل هذه البرامج في المدارس الجزائرية، و الدراسة الحالية عملت على وضع برنامج إرشاد جماعي لمساعدة الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية من اجل تخفيف المشكلات الانفعالية و مساعدتهم في تحقيق التكيف.

- كما تسعى هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على فاعلية برنامج إرشادي المعد من أجل التخفيف من المشكلات الانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ من أجل ضمان حسن تكيفهم مع محيطهم وضمان تحقيق مواهبهم التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال.

- كما تأتي أهمية الدراسة من خلال إرشاد الأسرة والمدرسة في كيفية التعامل مع أبناءها الموهوبين وسبل التعرف على إمكانياتهم، لأن حاجة المجتمع عامة و الأسرة و المدرسة بصفة خاصة إلى الموهوبين أمرا لا يتوقف عند حد معين، إنما يجب أن تبدأ من سن مبكرة ليجدوا الرعاية المناسبة في التعامل معهم وتذليل كافة الصعوبات التي تحد من إظهار مواهبهم نظرا لكونهم الثروة الوطنية لكل مجتمع.

## 4 - أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إيجازها فيما يلي :

1 - توضيح مفهوم الموهبة والتعرف على أهم خصائص الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية.

2 - تسليط الضوء على فئة من الأطفال قد تعاني العديد من المشاكل نتيجة طبيعتها المتميزة ومحاولة تقديم لها المساعدة من اجل فهمها وتنمية مواهبها بالشكل الذي يجعلها تحقق ذاتها.

3 - التعرف على أهم المشكلات الانفعالية التي تواجه الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية لمعرفة تأثير هذه المشكلات على تحصيلهم الدراسي و مستقبلهم حتى يمكن إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام الاستفادة من قدراتهم على الابتكار و الإبداع بما يضمن استمرار تفوقهم والاستفادة من مواهبهم .

4 - محاولة التعرف على فاعلية استخدام البرنامج الإرشادي المقترح كأحد الأساليب الإرشادية المساعدة في تخفيف من المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي.

5 - التوصل إلى بعض المقترحات و التوصيات التي من الممكن أن تساعد التلاميذ الموهوبين على التخلص من مشاكلهم الانفعالية أو التخفيف منها، وجعل البرامج الإرشادية المعدة لذلك تصبح كأدوات وقاية تحمي هذه الفئات من التعرض لمثل هذه المشكلات الانفعالية.

## 5 ـ مصطلحات الدراسة:

### 5 - 1- تعريف الطفولة:

الطفولة مرحلة عمرية يمر بها كل فرد، تتميز بكونها مرحلة تكوين جسدي ونفسي، يتم خلالها اكتساب و تعلم أشياء عديدة، ويبقى أثنائها معتمدا على غيره إلى أن يستطيع الاعتماد على نفسه في تسير حياته.

### 5 ـ 2 ـ الموهوب:

هو الذي يتمتع باستعداد فطري وبقدرات عالية تمكنه من تحقيق إنجازات على مستوى عالي.

### 5 - 3- تعريف الفاعلية:

تعبير على مردود سلوك معين أو على درجة تحقيق أثر فعل معين.

### 5 ـ 4 ـ تعريف الإرشاد:

هو عملية تفاعل بين المرشد و العميل بهدف مساعدته على فهم ذاته و تمنية إمكاناته و تخطي المشكلات التي تواجهه و لا يستطيع التغلب عليها بمفرده.

### 5 ـ 5 ـ تعريف البرنامج الإرشادي:

هو خبرات إرشادية مخططة ومنظمة على أسس علمية، تقدم لمن هم بحاجة إلى مساعدة نفسية للتعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم، و إلى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات نفسية أو انفعالية أو اجتماعية.

### 5 ـ 6 ـ تعريف الإرشاد الجماعي:

أحد طرائق الإرشاد النفسي الذي يقوم على مساعدة مجموعة من الأفراد لهم مشكلات متشابهة على التنفيس عن انفعالاتهم من خلال مناقشتها مع الأخصائي وسط الجماعة مما يؤدي إلى تعديل اتجاهاتهم وسلوكهم.

**5 - 7 - تعريف الانفعال:**

هو استجابة شعورية مفاجئة تحدث تغيرات داخلية و خارجية.

**5 - 8 - تعريف المشكلات الانفعالية:**

هي استجابة غير مناسبة لمثير معين بالزيادة أو بالنقصان. و سوف نركز على أربعة من المشكلات الانفعالية خلال دراسة كونها الأكثر انتشار عند الموهوبين، و هي كالآتي:

**أ - تعريف الخجل:**

شكل من أشكال الخوف الاجتماعي وتتكون بداية الخوف عند الطفل نتيجة مبالغة الأهل في نقد ولوم الطفل، فيميل الطفل بصورة لا شعورية للانزواء والانطواء و الحد من التفاعل و التواصل مع الآخرين حتى يبتعد عن اللوم و التنديد.

**ب - تعريف القلق:**

هو حالة مزاجية موجهة نحو المستقبل و فيه يكون الشخص على استعداد لمحاولة التعامل مع الأحداث السلبية القادمة.

**جـ - تعريف التمرد:**

هو رفض الانصياع إلى أوامر الراشد حتى وان كانت تعود بالفائدة .

**د - تعريف العزلة:**

هي مدى ما يشعر به الفرد من وحدة وانعزال عن الآخرين وانخفاض معدل تواصله معهم وقلة عدد معارفه وعدم وجود أصدقاء حميمين له.

**5 - 9 - المستوى الاقتصادي:**

هو ما تحصل عليه الأسرة من دخل مادي نقدي أي المدخول الشهري، سواء كانت أجور شهرية، هبات - تركة فوائد بهدف إشباع الحاجات و المتطلبات اليومية للأسرة و قد يعبر عنه المستوى المعيشي.

### 5 - 10 - المستوى التعليمي للوالدين:

ويشمل المرحلة الدراسية التي اجتازها الوالدين بنجاح وينقسم المستوى التعليمي لأربعة أقسام:

**أ - أمي:** الوالدان اللذان لم يتعلما القراءة والكاتبة.

**ب - ابتدائي:** يشمل الصفوف الابتدائية التي اجتازها الوالدين بنجاح.

**جـ - متوسط (أساسي):** يشمل الصفوف الأساسي التي اجتازها الوالدين بنجاح .

**د - ثانوي :** يشمل الصفوف الثانوية لتي اجتازها الوالدين بنجاح .

**هـ - دراسات عليا :** يشمل السنوات الدراسية الجامعية أو الحصول على مؤهل علمي عالي بعد الحصول على الليسانس .

## الدراسات السابقة:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما خاصا بين علماء النفس و التربية بفئة المتفوقين عقليا، حيث ظهرت العديد من الدراسات و البحوث التي تناولت هؤلاء الأطفال، إذ تناول بعضها أساليب التعرف على عليهم، واهتم البعض الآخر بدراسة صفات هؤلاء الأطفال و خصائصهم سواء من حيث الجانب الجسمي أو الجانب العقلي المعرفي أو الجانب الانفعالي الاجتماعي، كما اهتم بعضها بدراسة برامج تربية هؤلاء الأطفال حتى يصل كل منهم إلى أعلى مستوى من التقدم والتفوق.

وتعتبر محاولة **جالتون 1869** أولى المحاولات العلمية التي أراد من خلالها التعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة التفوق الذهني، حيث استخدم مصطلح العبقرية و التي عرفها بأنها " القدرة التي يتفوق بها الفرد والتي تمكنه من الوصول إل مركز قيادي.

و اختلف مصطلح العبقرية وحل محله التفوق العقلي ومتفوقون وأصبح هذا المصطلح أكثر استخداما في البحوث والدراسات والبرامج التعليمية. و توالت البحوث حول الموهوبين وظهرت مفاهيم جديدة : الإبداع، الابتكار.

إلا أنه لم يتسنى لنا الحصول على دراسات وثيقة الصلة بشكل مباشر بموضوع البحث أي الدراسات التي اهتمت بدراسة المشكلات الانفعالية عند الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية ولكن تم الاطلاع و الاستفادة من دراسات التي تعرضت إلى بعض متغيرات الدراسة في علاقة مع متغيرات أخرى، تم الاعتماد عليها،وهي في مجملها دراسات عربية.

وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات :

**1 ـ دراسة يوشك و جوباجي ، ( 1992 ) : " المشكلات والحاجات الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين في الأقليات المنبوذة " :**

أجرت كل من **يوشك** و **جوباجي** دراسة على الأقليات المنبوذة ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات والحاجات الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين المنتمين إلى هذه الأقليات ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها هؤلاء الأطفال الموهوبين ناتج عن التوقعات غير الواقعية المتوخاة من الطفل الموهوب التي ينتظرها الأهل والمعلمين منه ، كما ينتج عن عدم التكيف الاجتماعي وعدم تكيف الطفل مع أقرانه ،إضافة إلى الملل الذي يشعر به هؤلاء الأطفال وعدم وجود المكافآت والتشجيع والدعم كمن المدرسة .

**2 ـ دراسة محمد السيد محمد صديق، 1997: "مدى فاعلية برنامج للإرشاد النفسي الجماعي في تحقيق التوافق النفسي للطلاب الموهوبين بالتعليم الثانوي":**

أجرى **محمد السيد ( 1997)** دراسة بعنوان مدى فاعلية برنامج للإرشاد النفسي الجماعي في تحقيق التوافق النفسي للطلاب الموهوبين بالتعليم الثانوي، والتي هدفت إلى محاولة التعرف على الطلاب الموهوبين ومشكلاتهم النفسية والاجتماعية و ما يعوق توافقهم الشخصي والاجتماعي ،ومحاولة تصميم برنامج للإرشاد النفسي من اجل رفع مستوى الصحة النفسية وتحقيق التوافق النفسي لهم .

واستخدم مقياس للتوافق النفسي بأبعاده المختلفة، وتم إعداد البرنامج الإرشادي (جماعات المواجهة ) وتكونت العينة من 13 طالبا من بين الطلاب الحاصلين على درجات منخفضة في مقياس التوافق النفسي ، كما استخدمت الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي المستخدم و هو جماعات المواجهة، كان له فاعلية واضحة في تحقيق التوافق النفسي بأبعاده المختلفة.

**3 ـ دراسة طلعت محمد محمد أبو عوف ، 1997 : " مدى فاعلية محك تقدير المدرسين في التعرف على الطلاب الموهوبين لغويا ":**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الموهبة و تعريف الطالب الموهوب لغويا وما يميزه من خصائص عقلية و الأساليب التي يمكن الكشف بها عن الموهوبين لغويا و فاعلية تقدير المدرسين في التعرف عليهم.

تناول البحث عرضا لمصطلح الموهبة و الفرق بينه و بين التفوق و الابتكار و العبقرية في ضوء المحكات الموضوعية المقننة فقط و في ضوء المحكات المتعددة ، كما عرض

الباحث من خلال دراسته خصائص الموهوبين ودور المعلم في التعرف عليهم ثم عرف القدرة اللغوية.

ولتحقيق الهدف المسطر قام الباحث باستخدام مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغويا على عينة قوامها ( 30 طالبا وطالبة ) موهوبين لغويا، اختيروا من بين 145 طالبا و طالبة.

و توصلت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات الطلاب الموهوبين لغويا على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار الذكاء العالي والتفكير ألابتكاري والقدرة اللغوية.

كما توصلت الدراسة إلى عدم إمكانية التعرف على الطلاب الموهوبين لغويا من خلال تقديرات معلميهم لخصائصهم السلوكية.

**4 ـ دراسة خالد الدوجان العموش، 1998: المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين :**

تهدف الدراسة إلى البحث في المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه الأطفال الصف الأول أساسي من وجهة نظر المعلمين ، كما تهدف إلى إلقاء الضوء على حجم هذه المشكلة ، وتقدم للقائمين على تربية هؤلاء الأطفال من معلمين وأولياء أمور تصورا لهذه المشكلات ليقدموا المساعدة لهؤلاء الأطفال للتغلب على هذه المشكلات.

وأجابت هذه الدراسة على أسئلة الخمسة التالية:

أ ـ ما حجم المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه الأطفال في الصف الأول أساسي كما يرها معلموهم.

ب ـ هل تختلف المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول الأساسي باختلاف جنسهم .

جـ ـ هل تختلف رؤية المعلمين والمعلمات للمشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول أساسي باختلاف نوع الصف ( ذكور ، إناث، مختلط).

د ـ هل تختلف رؤية المعلمين للمشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه أطفال الصف الأول أساسي الذكور عن رؤية المعلمات لتلك المشكلات.

هـ ـ هل تختلف رؤية المعلمين للمشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه أطفال الصف الأول أساسي في الصفوف المختلطة الجنس عن رؤية المعلمات لتلك المشكلات.

استخدم الباحث للإجابة على هذه الأسئلة استبانه لقياس حجم المشكلات الانفعالية والاجتماعية مكونة من مجالين : المجال الانفعالي ويحوي 20 فقرة .والمجال الاجتماعي وتضمن 17 فقرة ، وقد تم التأكد من صدق محتوى الأداة من خلال عرضها على محكمين مختصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي وعلم نفس الطفولة والقياس. أما الصدق البناء فتم التأكد منه من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه ، ومعرفة الثبات بإعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات للمجال الانفعالي 0.89 و الاجتماعي 0.96 و 0.914 للمقياس ككل .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال الصف الأول أساسي في محافظة المفرق للعام الدراسي 1995 / 1996 والبالغ عددهم 4670 تلميذ وتلميذة موزعين على 199شعبة ( ذكور ، إناث ، مختلطة ) وقد تم اختيار عينة الدراسة طبقيا حيث تضمنت 480 تلميذ وتلميذة موزعين على 20شعبة صفية.

واستخدم الباحث اختبارات في تحليل نتائج الأسئلة الثاني والرابع والخامس وتحليل التباين الأحادي في تحليل نتائج السؤال الثالث والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة السؤال الأول.

وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن حجم المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول أساسي كان منخفض بشكل عام ، ولم تظهر الدراسة فروق في حجم هذه المشكلات يعود إلى جنس الطفل في الأول أساسيي ونوع

الصف الذي يوجد فيه الطفل سواء أكانوا ذكورا أم إناثا أم في شعب مختلطة . إلا أن الدراسة أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لحجم هذه المشكلات لدى الأطفال الذكور لصالح المعلمين الذكور. ولم تظهر الدراسة فروقا في حجم هذه المشكلات بين المعلمين والمعلمات بالنسبة للصفوف المختلطة.

**5 ـ دراسة السيد محمد أبو هاشم حسن: " محكات التعرف على الموهوبين و المتفوقين دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1999 - 2002 ":**

تهدف الدراسة إلى إجراء مسح للبحوث العربية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين في الفترة من عام ( 1999 - 2002) لمعرفة أكثر المحكات استخداما في التعرف على الموهوبين والمتفوقين ، ودرجة اختلاف هذه المحكات باختلاف المرحلة التعليمية (ما قبل المدرسة، الابتدائي، الإعدادي، الثانوي، الجامعي )، و النوع ( ذكر ، أنثى ).
كما تهدف إلى التعرف على الخصائص السلوكية للموهوبين و المتفوقين وأهم برامج رعايتهم من خلال مسح البحوث والدراسات العربية في الفترة ( 1999 - 2002 ).
و في سبيل تحقيق ذلك قام الباحث بمسح البحوث والدراسات العربية المنشورة في المجلات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه، وتجمع لديه ( 61) دراسة منها ( 18) دراسة في مجال الموهوبين و(43) دراسة في مجال المتفوقين.
وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :
أن أكثر المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين هي على الترتيب:
مقاييس الخصائص السلوكية، درجات التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء، و درجات التحصيل الدراسي معا.
اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كان محك الخصائص السلوكية الأكثر استخداما في مرحلة ما قبل

المدرسة، والمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية، بينما كان محك التحصيل الدراسي الأكثر استخداما في مرحلتي التعليم الثانوي و الجامعي.

اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف جنس المفحوص ( ذكور ـ إناث ) حيث جاء محك الخصائص السلوكية في المرتبة الأولى بالنسبة للدراسات التي اشتملت العينات فيها على الذكور فقط ، أو الذكور و الإناث معا في حين كان أكثر المحكات استخداما في عينة الإناث هو محك مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معا.

**6 ـ سكينة حسن العكري، 2002: " الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسيا في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين":**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

كان جميع أفراد العينة من الذكور ( ن = 30 ) وتراوحت أعمارهم بين 9 ـ 12 سنة.

استخدمت ثلاث أدواة في الدراسة هي: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة، مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، حيث تراوحت الدرجات بين ( 34 ـ 56 )، و الامتحانات النهائية المدرسية للتلاميذ المتفوقين دراسيا ( تراوحت النسبة بين ( 95 ـ 98% ).

و كشفت نتائج الدراسة أن متوسط نسبة الذكاء اللفظي و الأدائي و الكلي في الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال كان ( 111)، ( 84 )، ( 99 ) على التوالي ونال 27% من عينة الدراسة نسبة ذكاء تقل عن ( 90 ) ( دون الوسط ) و ( 53 %) تراوحت بين نسب ذكائهم بين 90 ـ 110 ( الوسط )، بينما تراوحت نسبة ذكاء 10 % بين 120 ـ 130 ( ذكي ).

و كشفت نتائج الدراسة أن 13 % من التلاميذ هم موهوبون بدرجة مقبولة وفقا لتصنيف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال والذين نالوا نسب ذكاء تتراوح بين 115 - 130 و ربما تشير هذه النتائج إلى تدخل عوامل أخرى غير الذكاء في اختيار التلاميذ المتفوقين دراسيا في المدرسة تتمثل في التواصل اللفظي ، والتحيز الشخصي أو الخلفية الأسرية.

كما كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة الذكاء اللفظي و الأدائي عند مستوى (0,01) و كانت نسبة الذكاء اللفظي أعلى من الأدائي، ولكن لم تكشف الدراسة عن وجود معامل ارتباط دال بين نسبة الذكاء وفقا لمقياس وكسلر، نسب درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا في الامتحانات النهائية المدرسية، بينما كشفت عن وجدود علاقة ارتباطيه دالة بين نسب مقياس وكسلر ونسب مقياس المصفوفات المتتابعة.

و عموما كان هناك تشتت تفي دراجات العوامل الأربعة لمقياس وكسلر حيث كانت درجات مؤشر الاستيعاب اللفظي هي الأعلى ( 112) والتحرر من تشتت الانتباه ( 104)، والسرعة الإدراكية ( 103) ، بينما كانت درجات التنظيم الإدراكي وهي الأقل ( 91) ، وكان نمط التشتت من الأسهل إلى الأصعب .

**7 ـ دراسة أحمد السيد الطهطاوي، 2004:" إستراتجية تربوية مقترحة لمواجهة بعض المشكلات الشائعة بين الأطفال الموهوبين بالمرحلة الابتدائية ( دراسة مسحية )":**

تهدف الدراسة إلى توضيح مفهوم الموهبة من خلال أراء التربويين وعلماء النفس. وكذا التعرف على أهم خصائص الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية، والتعرف على أهم المشكلات الشائعة التي توجه الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية لمعرفة تأثير هذه المشكلات على تحصيلهم الدراسي حتى يمكن إزالة العوائق التي تقف أمام الاستفادة من قدراتهم على الابتكار والإبداع بما يضمن استمرار تفوقهم والاستفادة من مواهبهم.

كما تهدف الدراسة إلى طرح تصور مقترح لإستراتيجية تربوية يتم من خلالها الحد من مشكلات الأطفال الموهوبين في المدرسة الابتدائية وتوظيفها في البرامج التربوية التي تتفق ومجال تميزهم وذلك من خلال عدّة محاور.

اتبع الباحث المنهج الوصفي وقد تم اختيار أسلوب المسحية الذي يعد مناسبا لطبيعة الدراسة بما يتضمن هنا المنهج من تشخيص وتحليل لأراء رجال التربية وعلم النفس.

و اقتصرت الدراسة على طرح تصور مقترح لمواجهة بعض المشكلات الشائعة التي تواجه الأطفال الموهوبين في البيئة المدرسية بالمرحلة الابتدائية في الصفين الرابع والخامس ابتدائي في بعض مدارس مدينة سوهاج.

و أوصى الباحث بضرورة إنشاء مجلس أعلى لرعاية الموهوبين ومدارس خاصة بهم و القيام بدراسات وبحوث تربوية والاستفادة من الدراسات السابقة.

كما أوصى بضرورة تشجيع التلاميذ على القيام بالأنشطة التربوية المتنوعة لتأهيل المعلمين التربويين، وإيجاد قنوات اتصال بين المدرسة والمنزل وجعل الطالب له رأي في ما يدرس له.

**8 ـ دراسة خالد بن محمد الرابغي:" توجيه وإرشاد الموهوبين بين الواقع و المأمول "(2004):**

تهدف الدراسة إلى توجيه وإرشاد الموهوبين في كيفية التعامل الأسري و المدرسي معهم، كما هدفت إلى تناول المشكلات التي تعترض هؤلاء الموهوبين وتقف أمام تحقيق طموحاتهم من جانبين هما الجانب الأسري والمدرسي.

و هدفت أيضا الدراسة إلى التعرف على طرق الكشف على الموهوبين من داخل الأسرة والتعرف على أبرز الحاجات النفسية للطفل الموهوبين.

و أوصى الباحث بضرورة تقديم توجيهات للأسرة لمساعدتها في القيام بدورها حيال ابنها الموهوب والكشف عليه منذ الصغر لان عدم اكتشافه يسبب له اضطراب وإحباط في

حياته عامة، كما أوصى بضرورة تشجيع الأسرة لابنها الموهوب على الاطلاع وإتاحة الفرصة أمامه للتعرف على مستجدات العصر، و على ضرورة إعداد برنامج شامل حول الموهبة و الموهوبين وأسس رعايتهم.

و أوصى بضرورة الاهتمام في المقام الأول بتوجيه و إرشاد المعلمين الذين يقومون بالتعامل مع هذه الفئة من الأطفال حيث يغدون بالمعارف والمعلومات التي تثري تعاملهم معهم.

و كذا تشجيع الأطفال الموهوبين على التفكير و روح الابتكار، وعلى توثيق الصلة بين المدرسين و التلاميذ الموهوبين و حل مشكلاتهم وذلك للنهوض بالمستوى العلمي لهم من خلال توجيه مختصين في هذا المجال للعمل داخل المدرسة.

**تعقيب على الدّراسات السابقة:**

لقد أوضحت الدراسات السابقة أهمية هذه الفئة و ضرورة التكفل والاهتمام بها نظرا لما تتعرض له من مشكلات نتيجة قدراتهم ومواهبهم التي لم تكتشف أو لسوء التعامل معها من قبل الأهل و المدرسة. و التي قد تعوق المسار الدراسي لبعضهم وتدهور استعداداتهم الفائقة وتهدد أمنهم النفسي أيضا .وقد تفقدهم الثقة بالنفس. و هذا ما شجع الباحثة على التعرف على هذه الفئة ومعرفة نوع المشاكل الانفعالية التي يعانون منها و محولة تصميم برنامج أرشادي يساعد في التخفيف من هذه المشكلات.

وتتشابه هذه الدراسة مع دراسة محمد سيد صديق ( 1997) في محاولة التعرف على الطلاب الموهوبين ومشكاتهم النفسية والاجتماعية و ما يعوق توافقهم الشخصي والاجتماعي، ومحاولة تصميم برنامج للإرشاد النفسي.

كما تتشابه الدراسة مع دراسة طلعت محمد أبو عوف ( 1997) في هدف التعرف على الموهوبين وما يميزهم من خصائص عقلية والأساليب التي يتم الكشف عليهم من خلالها.

و تتفق هذه الدراسة مع دراسة محمد أبو هاشم حسن ( 1999 - 2002) في معرفة المحكات التي تساعد في الكشف على الموهبة ،وفي التعرف على أهم برامج رعايتهم.
و تتشابه هذه الدراسة مع دراسة سكينة العكري ( 2002) في كونها تهدف إلى الكشف على التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية.
و تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من أحمد سيد الطهطاوي ( 2004) وخالد بن محمد الرابغي (2004) و خالد الدوجان (1998) و يوشك و جوباجي ، ( 1992 ) في هدف توضيح مفهوم الموهبة والتعرف على أهم المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية ومعرفة إذا كان هناك فرق بين الذكور والإناث في حجم ونوع المشكلات و معرف تأثير هذه المشكلات على تحصيلهم الدراسي ،وفي هدف إرشاد الموهوبين وكيفية التعامل الأسري والمدرسي.
و يستفاد من الدراسات السابقة في بناء الفصل النظري و بناء أداة البحث و تحليل و تفسير نتائج الدراسة على ضوئها.

**مراجع الفصل الأول:**


- ـ خالد الدوجان العموش ، المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين ، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة ، العدد 33 المجلد 9 وكانون الثاني ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، يناير 1998.
- ـ سيد أحمد السيد الطهطاوي ، إستراتجية تربوية مقترحة لمواجهة بعض المشكلات الشائعة بين الأطفال الموهوبين بالمرحلة الابتدائية (دراسة مسحية ) ، المجلة التربوية ، كلية التربية سوهاج ، جامعة جنوب الوادي ، العدد العشرين ، يناير 2004 .

- POWERED BY : MKTABAGOLD 5 -3
- MANAR – SE. NET - /PLAY – 12689 . HTML

**تمهيـــد:**

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو وأكثرها تأثيرا في حياة الإنسان كما أوضح علماء التحليل النفسي لأنه يكتسب فيها الكثير من معلوماته ومهارته وقيمه واتجاهاته نحو ذاته و نحو العالم الخارجي، فمرحلة الطفولة هي مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها نموه الجسمي و العقلي والانفعالي والاجتماعي، كما يقاس بها تقدم المجتمع و تطوره لهذا يجب الاهتمام بتنشئة الأطفال ورعايتهم وتشكيل شخصيتهم بطريقة سليمة خاصة إذا كانوا يتمتعون بقدرات خاصة و متميزة تجعلهم يختلفون عن غيرهم، لأن الفروق الفردية بين البشر في الخصائص و القدرات حقيقة لا جدال فيها منذ أن وجد الإنسان على الأرض.

فأفلاطون عالج قضية الوراثة و التنشئة الاجتماعية من خلال نظريته، حيث كان يرى أن الوراثة هي الأصل في إحداث الفروق الفردية من حيث القدرات العقلية و السمات الشخصية، و على الدولة اليونانية أن تهتم بالتعرف على المتفوقين عقليا بصورة مبكرة لتقدم لهم أنماطا خاصة من التعليم في مجال العلوم والفلسفة حتى يمكن لها أن توفر القيادات الكافية في الدولة. و صنف الناس في جمهوريته الفاضلة إلى معادن: الذهب، الفضة، النحاس، الفولاذ و جعل من الأذكياء جدا في صنف الذهب لأنهم هم الأرفع و يجب أن توجه دراستهم إلى دراسة علوم ما وراء الطبيعة باعتبارها تتجاوز قدرات و كان يرى بأن الأصناف الأخرى يصلحون في أعمال أخرى كالزراعة والفلاحة ...الخ.

و نجد **العقاد** يقول: العبقرية هبة الله يمنحها للإنسان فيرى ببصيرته مالا يرى ببصره.

**(ماجدة السيد عبيد، 2001 : ص 20 ).**

إن الأشخاص الموهوبين هم ثروة طبيعية للمجتمع، والطاقة الدافعة نحو الحضارة و التقدم البنّاء، فإذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته، و عن أمنه وسلامته، وعن حل لمشكلاته المتعددة، فنحن في حاجة لان نتطلع إلى عقول الموهوبين و استعداداتهم ونسعى للحفاظ عليها و نحيطها بالرعاية والتنمية و النهوض بها وصقلها. و لكن هذه الثروة في معظم المجتمعات مهملة و غير مستثمرة، فالأشخاص الموهوبين في الكثير من الأحيان لا يتم التعرف عليهم و لا الكشف عنهم بسبب عدم إعطاء والديهم أو معلميهم أهمية لتميزهم وموهبتهم. و تكون المشكلة أكثر تأثير في حالة الأطفال المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني. بسبب هذا الإهمال فأنهم

يحرموا من إظهار موهبتهم، وقد يعيش الأشخاص الموهوبين طوال حياتهن أن تتاح لهم فرصة المساهمة في تقدم المجتمع ورفاهيته وتوظيف موهبتهم في جوانب هامة تكون الموهبة هي العنصر الأساسي فيها . فكم من العلماء والباحثين والقادة والرياديين في الميادين المختلفة يمكن أن يكون في أي مجتمع كان إذا ما استطاع هذا المجتمع استثمار طاقات وقدرات أبنائه الموهوبين عن طريق الكشف عنهم وتوفير الفرص التربوية المناسبة لهم لإظهار جوانب موهبتهم وتفوقهم.

و شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما شديد بهذه الفئة من قبل علماء النفس و التربية فتتالت الدراسات والبحوث فمنها ما تناولت أساليب التعرف عليهم، ومنها ما اهتمت بمواصفاتهم وخصائصهم في مختلف جوانبها. **(أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر دياب الجراح، 2007 ص 41).**

و سنتطرق بشيء من التفصيل في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بالموهبة لارتباطها بموضوع الدراسة آلا و هو مدى فاعلية برنامج الإرشاد نفسي جماعي في التخفيف من حدّة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. نظرا لما قد يترتب عن الموهبة إذا لم تكتشف ويساء التعامل معها خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي كونها القاعدة في مسار الطفل الموهوب التعليمي فهي التي تسمح له بمواصلة التعليم أو يكون مصيره الفشل و التسرب.

## تعــــاريـــــــف :

### 1 - مفهوم الطفولة:

**أ - المفهوم اللغوي:**

**من الناحية اللغوية تعرف الطفولة:** " هي مرحلة الطفل من طور نعومته ".( **علي بن هادية، 1991 ،ص 611 ).**

**ب - المفهوم الاصطلاحي:**

**- حسب معجم المختصين في علم النفس:**

" الطفولة هي المدّة التي يقضيها صغار الحيوان والإنسان في النمو والارتقاء،حتى يبلغون مبلغ الناضجين ويعتمدون على أنفسهم في تدبير شؤون حياتهم وتأمين حاجياتهم البيولوجية والنفسية ، وفيها يعتمد الصغار على أبائهم وذويهم في تأمين بقائهم والدفاع عن هذا البقاء. **(عدنان البيعي ، 1986 ، ص 35 ).**

**- و يعرّفها علماء الاجتماع :**

" هي تلك الفترة المبكرة من الحياة الإنسانية التي يعتمد فيها الفرد على والديه اعتمادا كليا فيما يحفظ حياته. ففيها يتعلم ويتمرن للفترة التي تليها، وهي ليست مهمة في ذاتها بل هي قنطرة يعبر عليها الطفل حتى النضج الفسيولوجي والعقلي و النفسي والاجتماعي و الخلقي والروحي، و التي تتشكل خلالها حياة الإنسان ككائن اجتماعي " **( حسين عبد الحميد احمد رشوان، 1999، ص 22 ).**

و تعّرف الطفولة بأنها مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري تقع بيت الولادة و البلوغ، بين الولادة و المراهقة أو بين اللغة والمرهقة. **( رولان دورون، فرنسواز بارو، تعريب فؤاد شهين، 1997، ص 402).**

## 1 - 2 مفهوم الموهبة:

لقد اختلف العلماء في تعريفهم للموهبة و ذلك يرجع إلى اختلاف العلماء حول مجالات التفوق التي يعتبرونها هامة في تحديد الموهبة. فمنهم من ركز على القدرة العقلية العامة و منهم من ركز على القدرات الخاصة آو التحصيل الأكاديمي... الخ و هذا ما أدى إلى العديد من التعريفات للموهبة.

و نجد أن المعاجم العربية والانجليزية تتفق على أن الموهبة تعني قدرة استثنائية أو استعدادا فطريا غير عادي لدى الفرد بينما ترد كلمة التفوق أحيانا كمرادفة للموهبة ،وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء كانت قدرة عقلية أو بدنية . **(فتحي عبد الرحمن جروان، 2002:ص45).**

### أ ـ المعنى اللغوي:

حسب و روده في المفاهيم العربية أخذ من الفعل ( وهب ) أعطى شيئا مجانا، فالموهبة هي العطية للشيء بدون مقابل. **(علي بن هادية، بلحسن البليش، 1991 ص 505).**

### ب ـ المعنى الاصطلاحي:

تصنف تعريفات الموهبة والتفوق إلى خمس مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها:

### أ - التعريف الكمي:

يعتمد أساسا كميا بدلالة الذكاء و يختلف تعريف الموهوب والمتفوق تبعا لدرجة الموهبة التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب و المتفوق وغير الموهوب و غير المتفوق، و هو يرى أن الموهوب نسبة ذكاءه تتراوح بين 115 -80. **(فتحي عبد الرحمن جروان، 2002 :ص 51).**

ـ يركز هذا التعريف على الذكاء في تصنيفه للموهوبين حيث يجب أن يتجاوز المفحوص نسبة معينة من الذكاء عند إجراء الاختبار حتى تسمح له بأن يدرج مع الموهوبين.

**ب – تعريف السمات السلوكية:**

توصلت دراسات وبحوث أمثال **تيرمان وهولنجورت** إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين يظهرون أنماط من السلوك والسمات التي تميزهم عن غيرهم ومن أبرز سمات الموهوبين حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول و عمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة و المثابرة و رأى البعض أن هذه السمات تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة **( ماجدة السيد عبيد، 2000: ص 22– 23 ).**

- يصنّف هذا التعريف الموهوبين على أساس سمات وسلوكيات ينفردون بها و يتميزون بها عن غيرهم.

**جـ - تعريف مرتبط بحاجات وقيم المجتمع:**

و هي التعريفات التي تستند لحاجات المجتمع و قيمه السائدة وتبعا لنوع الأيدلوجية السياسية و الاقتصادية و المعتقدات السائدة و لهذا فهي ليست جامدة بل هي متأثرة بمحددات الزمان و المكان و بالتالي فإن الموهوب في مجتمع بدائي يختلف عن الموهوب في مجتمع متقدم تقنيا و صناعيا و بناء على ذلك يكون تعريف الموهوب كما يلي:

الطفل الموهوب هو الذي يكون أداؤه متميزا بصورة تخدم أهداف المجتمع وقيمه وتلبي حاجات ذات قيمة بالنسبة له كمجتمع إنساني و تجدر الإشارة إلي أن هذا التعريف يوسّع مفهوم الموهبة . **(سعيد حسني العزة، 2000: ص 48 ).**

**د - التعريفات التربوية المركبة:**

و يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة بما في ذلك المنهاج وأسلوب التدريس لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين في مجالات عدّة، وتندرج أشهر التعريفات المقبولة عالميا ضمن هذا الإطار. **( فتحي عبد الرحمن جروان، 2002: ص 56 )**

- يركز هذا التعريف على ضرورة تخصيص برامج تربوية ومناهج للأطفال الموهوبين نظرا لتميزهم.

**تعريف أني ماري ريبر( 1922) للموهبة:**

أنها وعي عظيم وحساسية كبيرة و قدرة عظيمة في فهم الإدراك المحول إلى خبرات عاطفية وفكرية... (**ليندا سلفرمان كريقز ترجمة سعيد حسني العزة، 2004: ص11 ).**

ـ ينظر هذا التعريف للموهبة على أنها وعي عظيم في فهم الإدراك.

**و يعرفها رنزولي(1978):** بأنها تمتع الفرد بقدرات فوق المعدل العادي ، والتمتع بالقدرات الإبداعية وقدرات العمل والانجاز . **( سعيد حسني العزة، 2000: ص 44).**

ـ إذن ينظر هذا التعريف للموهبة على أنها تمتع الفرد بقدرات تفوق المعدل العادي.

و **يعرف نارمور الطفل الموهوب (1981):**

هو الطفل الذي يملك قدرة فائقة على التعامل مع الحقائق و الأفكار و العلاقات بكفاءة عالية، كما أنه يفضل الانضمام إلى الأفراد الذين ينتمون إلى الفئات العمرية التي تكبره لإحساسه بأنهم يشاركونه في اهتماماته العقلية العليا بالإضافة إلى أنه ينفق معظم وقته في القراءات المفيدة بدرجة أكبر من إنفاقه في اللهو و اللعب.**(ماجدة السيد عبيد،2000: ص 20 )**

ـ يركز هذا التعريف على أن الموهبة هي امتلاك القدرة على التعامل مع الحقائق بكفاءة و استغلال الوقت في التحصيل المعرفي.

**و يرى جلجار أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين:** هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين و الذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع ويحتاجون إلى برامج تربوية مميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم والمجتمع معا. **( فتحي عبد الرحمن جروان،2002: ص 59 )**

فالموهوب حسب هذا التعريف هو الذي يظهر قدرات عالية ويكون بحاجة إلى برامج تربوية خاصة توافق قدراته المميزة.

**يعرّفها تاننبوم:** الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد ليصبح منتج للأفكار البشرية (في مجالات الأنشطة كافة ) التي من شانها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا و اجتماعيا وماديا و جماليا. **( سعيد حسني العزة، 2000: ص 45 ).**

و تعرفها **ناديا هايل السرور** : على أنها سمات معقدة تؤهل الفرد للانجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف ، وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعدادا فطريا وتصقله البيئة الملائمة، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم ... و غيرها. **( ناديا هايل السرور، 2003: ص 16).**

- يركز هذا التعريف على أن الموهوب يولد بقدرات وكفاءات تصقلها البيئة .

أما **روس ( 1993 )** فيرى : التلاميذ الموهوبون أو المتفوقون هم الأطفال والشباب القادرون على إظهار مستويات عالية من الأداء والإنجاز مقارنة مع أقرانهم في العمر و الخبرة و البيئة. و هم أولئك الذين يتميزون في المجالات الفكرية والإبداعية والفنية ولديهم قدرة قيادية غير عادية. إن الأطفال في كل المجموعات الحضارية والمستويات الاقتصادية و مجالات المساعي الإنسانية يمتلكون مواهب واضحة. **( أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر دياب الجراح، 2007: ص 45 ).**

و نجد **مدرسة الينويز (2004)** تتبنى التعريف التالي للأطفال الموهوبين: هم أولئك الأطفال الذين يتميزون بالنمو العقلي السريع فوق المعدل أو الذين يتميزون بالقدرة الاستثنائية في المواضيع الأكاديمية و يظهرون كفاءة أو موهبة معينة و لديهم عمليات تفكير عالية المستوى، كما أنهم يمتازون بالتفكير التباعدي ولديهم إبداع في الفنون. **(أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح،2007 : ص 46).**

## 2 - مراحل الطفولة:

يمرّ الطفل خلال نموه بمجموعة من المراحل المتعاقبة والمتداخلة والمتكاملة مع بعضها البعض، مما أدى إلى اختلاف العلماء في تقسيم هذه المراحل ومن بين هذه التقسيمات نجد التقسيم الآتي:

### 2 - 1 مرحلة الوليد:

- تمتد من الولادة إلى أسبوعين من عمر الوليد .

ـ من أهم خصائصها صدمة الميلاد و التي تعد أول صدمة في حياة الإنسان و هي نتيجة الانفصال عن الأم.

ـ كمال أجهزة الجسم واستعدادها لتأدية كل وظائفها الفيزيولوجية.
ـ الصراخ هو الوسيلة التعبيرية الخاصة للفرح والغضب عند الطفل.

## 2 ـ 2 مرحلة الرضاعة:

ـ تمتد من أسبوعين حتى عامين.

ـ نمو جسمي سريع خصوصا الطول، الوزن، الحواس.

ـ بزوغ مظاهر النمو العقلي خاصة الذكاء، التعلم، التذكر و الفهم.

ـ على المستوى اللغوي يصدر الطفل أصوات متنوعة و يقلد الراشد.

ـ انفعالات قصيرة المدى، غير مستقرة و غير متمايزة أهمها الغضب، الغيرة و الخوف.

**(حامد عبد السلام زهران، 1999، ص 128 ـ 198 )**

## 2 ـ 3 الطفولة المبكرة:

ـ تمتد من ثلاث إلى ستة سنوات.

ـ نمو سريع في الشخصية.

ـ الاتزان الفيزيولوجي والتحكم في الإخراج.

ـ الارتباط بين النمو الجسمي و النمو الحركي و التحكم في العضلات الصغيرة. **(حامد عبد السلام زهران، 1999، ص 128 ).**

ـ تطور العمليات العقلية من إدراك حسي، تذكر، تفكير، تخيل وذكاء.

ـ ظهور اللغة وبروزها كأداة من أدوات التعبير والتفكير الخاصة.

ـ حدّة الانفعالات وتعددها بسبب بداية استقلالية عن الآخرين.

ـ اتساع المساحة الاجتماعية من خلال تكوين صدقات وتحقيق مكانة اجتماعية .

ـ مرحلة حب الاستطلاع و الفضول. **( خليل ميخائيل معوض، 994 ، ص 197 ـ 202 ).**

## 2 ـ 4 الطفولة المتوسطة:

ـ تمتد من ستة إلى تسعة سنوات تميز بتطور النمو الحسي و العقلي و سرعته.

- الدخول للمدرسة واكتساب اللغة بشكل جيد.

- ظهور تباطؤ في النمو الجسمي.

- الاهتمام بالأعمال اليدوية.

- الميل للنشاط الزائد وازدياد التآزر الحركي.

- تطور النمو الحسي و النمو العقلي و سرعته. **( سهير كامل احمد ، 1999 ، ص 109 )**

## 2 - 5 الطفولة المتأخرة:

- تمتد من التاسعة إلى الثانية عشر.

- مرحلة الإعداد للمراهقة.

- يكون السلوك أكثر جدية.

و نظرا لأهمية مرحلة الطفولة المتوسطة في دراستنا كوننا نهتم بدراسة الأطفال الموهوبين المتمدرسين في المرحلة الابتدائية و بالتحديد السنة الثانية و الثالثة و الرابعة ابتدائي أي ما بين (7- 9) سنوات فسوف نتطرق لها بشكل مفصل بدأ بتعريفها و ذكر أهم مظاهر النمو التي تميزها.

## 3- تعريف مرحلة الطفولة الوسطى:

هي مرحلة النمو الجسمي البطيء ويقابله النمو السريع للذات، و فيها تتغير ملامح الجسم التي كانت تميز مرحلة الطفولة المبكرة. وتعتبر الطفولة الوسطى مرحلة تتميز بالصحة العامة و يكون في هذه المرحلة الدخول المدرسي فيتعلم الطفل المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب و يزداد مدى الانتباه و مدّته، و تنمو خلال هذه المرحلة العضلات الصغيرة و الكبيرة و يصبح الطفل يفضل العمل اليدوي و يحب تركيب الأشياء وامتلاك ما تقع يده عليه، و يتجه نموه الانفعالي نحو الاستقرار إلاّ أن الطفل لا يصل إلى النضج الانفعالي فهو قابل للاستثارة الانفعالية ويكون لديه بواقي من الغيرة و العناد. (**سهير كامل احمد، 1999، ص 110).**

## 4 - مظاهر النمو الأساسية في الطفولة الوسطى:

❖ **النمو الجسمي:**

- تباطأ النمو الجسمي والنمو السريع الذات.
- تساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة.
- تبدأ الفروق بين الجنسين بين الجنسين.
- يتأثر النمو الجسمي بالظروف الصحية و المادية والاقتصادية فكلما تحسنت الظروف كلما كان النمو أفضل. **( كامل محمد محمد عويضة ، 1996، ص 111 - 112 ).**

❖ **النمو الحركي:**

- تنمو العضلات الكبيرة و الصغيرة و يميل الطفل للعمل اليدوي.
- النشاط الزائد.
- تزايد التآزر الحركي بين العينين و اليدين.
- يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يعمل الكثير بنفسه كإشباع حاجاته.
- يزداد رسم الطفل وضوح كما يبدأ يستعمل الألوان في الرسم . **( كامل محمد محمد عويضة، 1996 ص ص 127 - 128 ).**

❖ **النمو العقلي والمعرفي:**

- يستمر النمو العقلي في النمو ه السريع .
- يبدأ الطفل في تعلم المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب مع التحاقه بالمدرسة.
- تطور في الملاحظة و الإدراك و هو يدل على تطور النمو العقلي و الذكاء.
- تزداد قدرة الطفل على التذكر خاصة الأشياء التي تقوم على الفهم و الإدراك.
- يتدرج التفكير خلال هذه المرحلة من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد.
- يصبح تخيل الطفل إبداعيا واقعيا. **( خليل ميخائيل معوض، 1994، ص 227 - 232 ).**

❖ **النمو الجنسي:**

- قلة الاهتمام بالشؤون الجنسية لأن اهتمامهم يوجه نحو النشاط الاجتماعي و الترفيهي و التربوي.

ـ تنمو الأعضاء التناسلية بمعدل أبطأ نسبيا من نمو بقية الأعضاء.

ـ تشهد نهاية هذه المرحلة حب الاستطلاع الجنسي.

❖ **النمو الانفعالي :**

ـ يتجه النمو الانفعالي في هذه المرحلة نحو الثبات والاستقرار الانفعالي.

ـ يتعلم الأطفال كيف يشبعون حاجاتهم بطريقة بناءة أكثر من محاولة إشباعها عن طريق الغضب.

ـ تتحسن العلاقات الطفل الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين.

ـ يشعر الطفل بالمسؤولية ويستطيع تقييم سلوكه الشخصي.

ـ اتساع دائرة الاتصال بالعالم الخارجي.

ـ يتحول التنافس والعدوان إلى صدقات. **(خيل ميخائيل معوض، 1994 ص 224 ـ 225 ).**

❖ **النمو الاجتماعي:**

ـ تستمر عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي.

ـ يتعلم الطفل من اللعب أشياء كثيرة عن نفسه وعن رفاقه و تتاح له فرصة تحقيق المكانة الاجتماعية .

ـ تكون صدقات محدودة العدد ويصبح الأصدقاء حلفاء في هذه المرحلة بعد أن كانوا يتنافسون كما أن الطفل لا يفرق في صداقته بين الجنسين.

ـ كما يظهر النمو الاجتماعي من خلال السعي نحو الاستقلالية و نمو الضمير و اتساع دائرة الميول و الاهتمامات ونمو مفاهيم الصدق و الأمانة ونمو الاجتماعي.

ـ يتأثر النمو في هذه المرحلة بعدّة عوامل منها التنشئة الاجتماعية ،البناء الاجتماعي للمدرسة و عدد التلاميذ والفروق الاجتماعية والاقتصادية وكذلك يتأثر بوسائل الإعلام **(كامل محمد عويضة ، 1996 : ص162 -164 ).**

❖ **النمو اللغوي:**

ـ يبدأ الطفل باستخدام الجمل الطويلة و يتأثر الطفل في استخدامه للجمل بمدى نضجه و تدريبه و اختلاطه بأترابه.

ـ يستخدم الطفل الأسماء، ثم الأفعال ثم الحروف والضمائر والروابط التي تصل المعاني.

ـ يبدأ اهتمام الطفل بالصور والرسوم التي تنشر في المجلات و الكتب.

ـ يستطيع الطفل في تعبيره اللغوي من استخدام جمل، بحيث تتكون الجملة الواحدة من خمس كلمات.

ـ و يتأثر النمو اللغوي في هذه المرحلة بـ : الجنس ـ الذكاء ـ ظروف البيئة ـ العوامل الجسمية ـ مستوى الطبقة الاجتماعية ـ الاضطرابات الانفعالية. **(خليل ميخائيل معوض، 1994: ص 233-243 ).**

## 5 ـ الاحتياجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية للطفل:

### 5 - 1 الاحتياجات البيولوجية:

هي مجموعة المطالب التي تلزم الطفل للمحافظة على جسمه و راحته، و هي ترتبط أساسا بالظروف الجسمية و وظائف الأعضاء المختلفة نجد منها:

ـ الحاجة لدرجة حرارة مناسبة للجسم.

ـ الحاجة للإخراج مثل التبرز و التبول للتخلص من فضلات و سموم الجسم.

ـ الحاجة للعب و النشاط.

ـ الحاجة للحركة، السكون و الراحة.

ـ الحاجة لإشباع الدافع الجنسي وهي تظهر مثلا من خلال التلصص والاستعراضية.

ـ الحاجة الوالدية من أبوة وأمومة، تظهر من خلال ممارسة بعض الألعاب، لعب الأدوار الخاصة بالأم أو الأب مثلا.

ـ الحاجة للهواء من اجل الحياة وسلامة الجهاز التنفسي.

ـ الحاجة للأكل و الماء لاستمرارية الحياة . **( كمال دسوقي، 1997: ص 124 - 137)**

## 5 - 2 الاحتياجات النفسية:

هي مجموع الحاجات التي تدفع الطفل للفاعلية و تحقيق الكيان الذاتي في المجتمع، هي مكملة للحاجات العضوية وتنشأ عن وجود الآخرين ومدى تأثيرهم في تحقيق إشباعها وأهمها حسب **ماسلو:**

- الحاجة للشعور بالأمن أي إشعار الطفل أنه في مأمن وسلامة وتجنيبه كل أنواع القلق،الاضطراب والخوف .
- الحاجة للحب والانتماء من خلال الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين.
- الحاجة لاحترام الذات و الرغبة في تحقيق قيمة الشخص كفرد متميز عن غيره.
- الحاجة إلى تحقيق الذات بتجسيد إمكانات و قدرات الفرد عمليا وبشكل كلي.
- الحاجة للمعرفة والفهم من خلال النشاطات الاستطلاعية و الاستكشافية **( كمال دسوقي، 1997: 137 - 146 ).**

نجد إضافة إلى ذلك الحاجات التالية:

- الحاجة للشعور بالتبعية و الانتماء و ذلك بالانتماء لجماعات اللعب و الرفاق.
- الحاجة للرضا بالجنس بتعليم الفتاة و الولد كل منهما دوره و تقبل ذلك.
- الحاجة للوسط العائلي.
- الحاجة للتدعيم و التشجيع و تكوين آمال و أحلام مناسبة لسنه و تفكيره.
- الحاجة للتوجيه الواعي و الهادف لتقوية المهارات و حسن الخيار ( **عبد المجيد النشواتي، 1998: ص 212 ).**

## 5 - 3 الاحتياجات الاجتماعية:

- الحاجة للتعليم والتزود بأكبر قدر من المعرفة لان قدرته على الفهم والاستيعاب تكون كبيرة في مرحلة الطفولة.
- الحاجة لتصحيح كل المعتقدات الخاطئة وصقل أفكاره و تهذيبها كتخليصه من المعتقدات الخرافية لتجنب رسوخها في ذهنه.

ـ تشجيع الطفل على ممارسة الهوايات التي يميل لها.

ـ الحاجة لتعلم احترام الآخرين.

ـ الحاجة للتعديل الاجتماعي.

ـ الحاجة للمكانة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي الجيد **( محمد نبيل النشواتي، ص 170 ).**

من خلال ما تقدم نستخلص أن مجموع الاحتياجات البيولوجية، النفسية و الاجتماعية تتكامل فيما بينها لتحقيق النمو السليم للطفل ككائن حي أولا وفرد ضمن الجماعة ثانيا.

## 6 ـ التناولات النظرية المفسرة للنمو النفس واجتماعي والمعرفي في الطفولة الوسطى:

### 6 - 1- سيغموند فرويد:

يرى **فرويد** أن الغريزة الجنسية ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان ، حيث اكتشف أن الاضطرابات العقلية لدى مرضاه كانت تدور حول صراعات جنسية في مرحلة الطفولة . و هذه الصراعات قد تكبت بعيدا عن يقظة الشعور.

يفترض **فرويد** أن الدوافع الجنسية يولد بها الطفل و هي تتغير من وقت لآخر في مراحل الطفولة و من بين هذه المراحل سوف نتعرض إلى مرحلة الكمون التي تمتد بين سن 6 ـ 12 سنة .

ـ تقل خلالها الدوافع الجنسية وتوجه نحو أهداف اجتماعية.

ـ يتأثر الطفل خلال هذه المرحلة بالأوضاع الثقافية.

ـ يميل الأطفال للعب مع الأطفال من نفس الجنس. **( خليل ميخائيل معوض، 1994: ص 85 ).**

ـ يتكون خلال هذه المرحلة الأنا الأعلى احد المكونات الثلاث للجهاز النفسي و هو المسؤول على ظهور الضمير الأخلاقي.

ـ يعمل الأنا على الدفاع ضد النزوات و تكيفه للجهاز النفسي و الدوافع.

ـ يحدث خلال هذه المرحلة تثبيت للسمات والمهارات التي اكتسبت في المراحل السابقة من جهة و التأهب والاستعداد لدخول المرحلة اللاحقة من جانب آخر بما تحمله من تغير في الحاجات و الرغبات الفسيولوجية و النفسية و الاجتماعية.

ـ تحول النشاط الجنسي إلى أشكال أخرى من التعاطف و التوحد: كالتعلم و ممارسة الأنشطة الرياضية و أنشطة جماعات الأقران و يفتقد الذكريات الجنسية. **(محمد السيد عبد الرحمن، 2001: ص 112 )**

### 6 - 2 ـ اريك اركسون:

ترفض هذه النظرية ما جاء به **فرويد** فهي لا تربط مراحل النمو الاجتماعي بالنظام العضوي بل تعزي ذلك إلى خبرات التعلم التي يتعرض لها الفرد في حياته .

ولقد افترض **اركسون** ثماني مراحل لعملية التطبيع الاجتماعي كل منها تتزايد في النمو والتركيب عن المرحلة السابقة و هذه المراحل التي وضعها تتشابه مع مراحل **فرويد** بالنمو ولكن الشخصية لا تتحدد بالطفولة كما هي عنده بل يستمر نموها طوال حياة الكائن البشري ، والإخفاق في أي من هذه المراحل لا يصحح في مرحلة لاحقة على عكس النظرية التحليلية .

ومن بين هذه المراحل سوف نتطرق إلى المرحلة التي أطلق عليها اسم **تعلم المثابرة والكفاية مقابل الدونية والشعور بالنقص** و فيها:

ـ يتعلم الطفل المشاركة في النشاطات الرسمية في الحياة مثل التعامل مع الجماعة و والانتقال من اللعب الحر إلى اللعب المنظم الهادف. **( كاملة الفرخ شعبان ، عبد الجابر تيم ، 1999 ، ص 120 )**

ـ الحصول على تعليم ومفاهيم تقنية .

ـ خطر الإحساس بعدم التكيف والنقص إذا ما فقد الثقة في قدراته ودوره ضمن أقرانه.

**(Ivanov M azzucconi,1998, p 278 )**

و منه نتوصل إلى أن كل من **فرويد وار كسون** قد اعتبرا مرحلة الطفولة الوسطى مرحلة حاسمة وفاصلة في تكوين وترسيخ زاد اجتماعي يساعد الطفل على التوافق داخل الجماعة.

### 6 - 3 ـ النظرية المعرفية:

رائدها بياجيه ، ملخصها أن التغير في خبرات الأطفال الاجتماعية مردها تزايد المعرفة المتوافق مع النمو الإدراكي ، وهي أربع مراحل وسوف نتطرق إلى المرحلة الإجرائية :

ـ تسمى أيضا مرحلة التفكير ما قبل العمليات وهي تمتد من ( 7 ـ 11 سنة ) وهي توافق مرحلة الدراسة الابتدائية وهي التي يتميز فيها الطفل بالآتي:

ـ أكثر ثباتا في اختيار الأصدقاء وثبات الصداقة .

ـ الميل للألعاب المنظمة والاهتمام بالقوانين .

ـ تكثر المشاجرات الكلامية والجسدية كالمصارعة.

ـ يحرص الفرد إلى تأكيد ذاته في تعامله مع الصغار و الكبار.

ـ يميل الذكور و الإناث إلى نفس الجنس.

ـ تنمو روح الجماعة وتتخذ الألعاب الشعبية مثل كرة القدم.

ـ التعلق بالكبار و عادة البطل. **( كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999، ص 122 ).**

## 7 ـ <u>أهمية مرحلة الطفولة:</u>

تعد مرحلة الطفولة ذات أهمية بالغة كونها تعتبر اللبنة الأساسية لتشكيل شخصية الفرد نظرا لما يمر به و يتعلمه و يتأثر به من خبرات ومكتسبات نفسية، عقلية، و اجتماعية... خصوصا في السنوات الخمس الأولى.

إن الطفولة تحفر جذور عميقة في شخصية الفرد كون الطفل في هذه المرحلة يكون قابل للتشكيل و الصقل و هو ما يحدد سواء أو اضطراب شخصيته لاحقا .

و ينمو الطفل وتتسع مجالات اتصاله مع أفراد أسرته، و يكتسب منهم سلوكيات تساعده على تحقيق ذاته " **الذات الشعورية والوازع الداخلي** "، نتيجة لتقمصه سلوك الوالدين و امتصاصه أوامرهم وخضوعه للمجتمع . **( خليل ميخائيل معوض، 1994، ص 121 ).**

و تزداد هذه الأهمية خاصة في مرحلة الطفولة الوسطى و التي تتزامن مع مرحلة الكمون حسب المدرسة التحليلية، و فيها يكوّن هوية جنسية وبنية نفسية ويساعده في ذلك تشكل الأنا الأعلى، ويكبر الطفل و يتعلم تقنيات جديدة تطور تصوراته، كما أن الحل الجيد لعقدة أديب يسمح له بتصعيد الطاقة الغريزية واستغلالها في أشياء جديدة بعيدا عن الصراع مع الوالد من نفس الجنس الذي كان خلال المرحلة القضيبية، كما تصبح المدرسة أهم شيء بالنسبة للطفل حيث سيكون طموحه الفكري و العلمي مرتبط بالمجال العلمي.( Morand jouffrey, p 70)

و يصبح الطفل قادر على الانضمام لمجموعة الأطفال من نفس جنسه ما يسمح له بتحقيق تطور فكري مستقل عن التزامات الراشد، وفي حوالي التاسعة يصبح بإمكانه حل المشاكل المتعلقة بحياته اليومية بطريقة عقلانية تستند على فعل حقيقي و ممكن.

وفي سن الثانية عشر يواصل التفكير بنفس الوتيرة و على أساس اعتبارات عملية و تخطيطات مأخوذة من الفعل و مبنية على أساس الحكم المنطقي و المجرد. **( F Deldine, S Vermelin, p 105)**

بعد أن وضحنا مفهوم الطفولة و الموهبة و مختلف مراحل الطفولة و خصائصها و بينا أهميتها سوف نتطرق إلى الموهبة وكل ما يخصها.

## 2 - أسباب الاهتمام بالموهوبين :

لقد بدا اهتمام الدول المتقدمة بفئة الموهوبين في بداية القرن العشرين ومن أهم العوامل و الأسباب التي دفعت للاهتمام بهم ما يلي:

### أ ـ تقدم حركة القياس النفسي والعقلي:

لقد تطور الاهتمام بالموهوبين بفعل تقدم القياس العقلي، حيث أن عملية الكشف عن الموهوب و غير الموهوب تتطلب قياسا عقليا لقدراته، وتعد أيضا مشكلة التخلف العقلي من أهم ما أوجد حركة القياس العقلي ودفعت إلى إيجاد مقاييس لتميز الأفراد. ولقد تطورت حركة القياس العقلي خلال الفترة 1875 - 1970 بفضل مجهودات العديد من العلماء و نذكر الأهم منهم **فرنسيس جلتون، ألفريد بنيه، لويس ترمان. ( سعيد حسني العزة، 2000: ص 55 )**

و بدأت الدراسات العلمية و العملية للموهوبين منذ القرن التاسع عشر، و تقسم هذه الدراسات إلى ثلاث فترات تبدأ بالعالم **( فرانسيس جالتون)** و تصل إلى **( لويس تيرمان).**

**- جالتون (1822- 1911):**

يعد من الأوائل الذين اهتموا بقياس الذكاء وكان يعتقد أن الذكاء مرتبط بحواس الإنسان ولذلك كانت محاولاته لقياس الذكاء تقوم على وضع اختبارات لقياس قوة الحواس، وقد كان متأثر بنظرية قريبه **دارون** وتوصل إلى أن القدرة الحسية للفرد متوقفة على الاختيار الطبيع ة و الوراثة.

في عام **1896**، تحدث عن وراثة العبقرية إلا أن دراسته لم تأخذ بعين الاعتبار العوامل و البيئية ، أو تاريخ الطفولة .

وفي سنة **1884** انشأ أول مخبر لعلم الإنسان، واهتم بدراسة ذكاء العباقرة ، ودرس التوائم وكتب أول كتاب في الوراثة والذكاء في عام **1860** . **(ناديا هايل السرور ، 2003 : ص 20 )**

**- الفريد بنيه:**

اهتم **بنيه** منذ وقت مبكر بعلم النفس والفروق الفردية في القدرات العقلية ، ويعد الأب الروحي للاختبارات الذكاء الحديثة حيث كلف سنة 1904 من قبل وزير التربية الفرنسية بوضع اختبار لتميز بطيء التعلم لا يستفيدون من بقائهم في الصفوف العادية بمدارسهم و يمكن وضعهم في صفوف خاصة التي تقدم لهم برامج خاصة.

ويعد **بنيه** أول من وضع مفهوم العمر العقلي الذي يعني نمو الذكاء، وفي 1905 توصل **بنيه** بمساعدة **سيمون** إلى وضع أول اختبار فردى متكامل للذكاء يشتمل على 30 اختبار فرعيا متدرجة بشكل منتظم وفق صعوبتها تقيس العمليات العقلية المعقدة مثل الانتباه، الذاكرة و الحكم، الاستيعاب و الفهم.

وفي سنة 1908 - 1911 أجريت إصلاحات على المقياس وتضمنت مفهوم العمر العقلي و تميز التعديل بزيادة المدى العمري للاختبار حتى سن 13 بدلا من 11 سنة وعدله **بنيه** مرة أخرى سنة 1911 ليصبح يشمل 54 اختبارا.

و بابتكار **بنيه** اختبار الذكاء وتطوير مقياس الإعاقة، الذي قاد إلى قياس القدرات العقلية المرتفعة يكون قد مهد الطريق للبحث في مجال الموهوبين وفئات الأشخاص ذوي القدرات

الخاصة، و ترجمت الاختبارات إلى الانجليزية و نشرت في بريطانيا و الولايات المتحدة الأمريكية عام 1916. **(فتحي عبد الرحمن جروان،2002 :ص ص18-19).**

**لويس تيرمان:**

يرتبط اسمه بعلم النفس الموهبة و تعليم الموهوبين فقد كان رائد في الدراسات التي استهدفت تحديد وسائل التعرف على الموهوبين وتطوير أساليب التربية والتعليم الملائمة لهم، و لقدا هتم بالموهبين طوال حياته و حقق شهرة عالمية و قدمت الدراسات التي قام بها مايلي: أن أفضل الأعمال الإبداعية تكون قبل سن الأربعين وأخر مرحلة زمنية لإنتاج أعمال اقل قيمة تمتد إلى خمس أو عشر سنوات أخرى، كما أنه يؤكد على ضرورة إتاحة الظروف المناسبة و فرص التدريب الجيد في مجال العمل الأساسي الذي يتناسب مع اهتمامات و قدرات الموهوب قبل ضياع سنوات الإبداع لديهم. **( فتحي عبد الرحمن جروان، 2002: ص20).**

**ب ـ الحرب الباردة:**

لقد أصاب المجتمع الأمريكي الذهول عندما أطلق الاتحاد السوفييتي القمر الصناعي الأول مما جعل الشعور بالهزيمة يسيطر عليهم فيم يخص الناحية التربوية و حمّل الساسة و المجتمع مسؤولية هذا التخلف للتربويين وللمؤسسات التربوية مما أدى إلى الاهتمام بالموهوبين ومن بعدها زاد الاهتمام بالموهوبين و البرامج الخاصة بهم.

**ج ـ الانفجار السكاني والثورة التقنية والمعرفية:**

لقد أدى الانفجار السكاني إلى إعادة النظر في دور المدرسة و الجامعة و البحث على تطويرها بما يصبح يلبي الاحتياجات المتغيرة للطلبة و المجتمع.

**د ـ الجمعيات والمؤتمرات:**

ـ إنشاء الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في الولايات الأمريكية سنة 1952 وصدور جمعيات مشابهة في بريطانيا سنة 1966 و في فرنسا سنة 1971.

ـ صدور أول دورية متخصصة في رعاية الموهوبين في الولايات المتحدة وهي تصدر كل ثلاثة أشهر منذ سنة 1956.

ـ عقد أول مؤتمر حول الأطفال الموهوبين في مدينة لندن سنة 1975 و الذي اعتبر نقطة تحول مهمة في تطور الاهتمام بتربية الموهوبين.( **فتحي عبد الرحمن جروان، 2002 ،ص 26 ـ 27)**

## 3 ـ تصنيف الموهوبين:

اعتمد الباحثين على اختبارات الذكاء الفردية ونسبة الذكاء كأساس في تصنيف الموهوبين إلى ثلاث فئات:

ـ موهوب بدرجة عالية إذا كانت درجة الذكاء 145 فما فوق.

ـ موهوب بدرجة متوسطة إذا كانت نسبة الذكاء بين 130 – 144.

ـ موهوب بدرجة مقبولة إذا كانت نسبة الذكاء بين 115 – 129.

و من الباحثين من اعتمد تصنيفا أساسه النسب لمئوية ومثال ذلك **فيرمان 1991**، حيث صنفت الموهوبين في ثلاث فئات على النحو التالي:

- أعلى من 1 % موهوب متفوق بدرجة رفيعة.

- من 1- 5 % موهوب متفوق .

- من 5 – 20 % موهوب متفوق بدرجة متوسطة **( ماجدة السيد عبيد، 2000: ص 22).**

## 4 ـ خصائص الموهوبين:

أشارت الدراسات والبحوث إلى أن الموهوبين يتسمون بمنظومة من لخصائص في المجالات التالية:

### 4 ـ 1 ـ الخصائص المعرفية:

ـ سرعة التعلم و التفوق في التحصيل.

ـ القدرة على المثابرة و التركيز والانتباه و التفكير لفترات طويلة.

ـ سرعة الاستجابة و امتلاك القدرة على التحليل والاستدلال والربط بين الخبرات السابقة واللاحقة.

ـ حب الاستطلاع والفضول العقلي الذي ينعكس في أسئلته المتعددة.

ـ اقتراح أفكار قد يعتبرها الآخرين غريبة.

ـ وضوح التفكير ودقة و خصوبة الخيال و اليقظة و القدرة الفائقة على الملاحظة و التذكر و الاستيعاب.

ـ يعطي الأولوية للخيال الإبداعي على التفكير المنطقي ولديه قدرة عل التعامل مع النظم الرمزية و الأفكار المجردة.

ـ ارتفاع نسبة الذكاء والابتكار والإبداع ومستوى التحصيل إذ يفوق مستوى تحصيله المدرسي المستوى العادي للتحصيل بما يساوي 44 % كما تفوق سرعة تقدمه في المدرسة على زملائه ما بين 2ـ 4 سنوات في المتوسط

ـ توازن القوى العقلية و يحافظ في مجمل حياته على التقدم الذي أحرزه في الطفولة.

ـ حصيلته اللغوية واسعة وخصبة وثرية وبخاصة بالكلمات التي تتسم بالأصالة الفكرية والتعبير الأصيل. **(ماجدة السيد عبيد، 2000 : ص 34 ـ 35).**

ـ قوة الذاكرة.

ـ الاستقلالية.

ـ الولع بالمطالعة. **(خليل عبد الرحمن المعياطة، محمد عبد السلام البواليز، 2004:ص 56 ـ 60 ).**

## 4 ـ 2 ـ <u>الخصائص الجسمية:</u>

أظهرت نتائج الدراسات المستفيضة لعلماء النفس أن مستوى النمو الجسمي و الصحة العامة لهذه الفئة يفوق المستوى العادي حيث يتميز الموهوب بالخصائص التالية:

ـ يخلو من العاهات الجسمية و يكون لائق بدنيا و يتميز بصحة جيدة.

ـ يفوق زملائه من حيث تكوينه الجسمي ومعدل نموه و نشاطه الحركي على اقرأنه.

ـ طاقته للعمل عالية و يمشي كثيرا.

ـ ينام لفترة قصيرة و لديه طاقة زائدة باستمرار و يتمتع بقسط وافر من الحيوية و النشاط.

ـ خالي نسبيا من الاضطرابات العصبية.

ـ متقدم قليل في نمو عظامه و اقل عرضة للعيوب الحسية. **( ماجدة السيد عبيد، 2000: ص 36)**

## 4 - 3 - الخصائص الانفعالية :

- حساسية غير عادية لتوقعات و مشاعر الآخرين.
- تطور مبكر للمثالية و الإحساس بالعدالة.
- تطور مبكر للقدرة على التحكم و الضبط الداخلي و إشباع الحاجات.
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي.
- النضج الأخلاقي المبكر.
- حسن الدعابة.

القيادية والتأثير على الآخرين .( **فتحي عبد الرحمن جروان ، 2002 : ص ص 84 - 94 ).**

## 4 - 4 - الخصائص الاجتماعية:

- يشعر بالحرية ويقاوم الضغوط الاجتماعية وتدخل الآخرين في شؤونه.
- يبادر للعمل و عنده استعداد لبذل الجهد و يقدم العون للآخرين و يمكن الاعتماد عليه.
- يحب النشاط الثقافي و الاجتماعي و يشارك في اغلب نشاطات البيئة و يميل إلى الحفلات و المناسبات العامة.
- قادر على كسب الأصدقاء و يميل لمصاحبة الأكبر منه ويفضل صداقة الموهوب على العادي.
- يتمتع بسمات مقبولة اجتماعيا و يميل إلى مجاراة الناس و مجالاتهم و يفضل السلوك المقبول اجتماعيا.
- يطمح للوظائف العالية و يعتز بنفسه ويثق بها ويحب السيطرة و الاستقلالية.
- يملك القدرة على نقد ذاته الإحساس بعيوبه و يتقبل الاقتراحات و النقد من الآخرين دون أن تثبط عزيمته.
- يتحمل المسؤولية و له القدرة على قيادة الآخرين و لديه رغبة قوية في التفوق عليهم ويتمتع بالحب و الشعبية بين أقرانه.
- يميل إلى المرح و البهجة و روح الدعابة.
- لا يكترث للنشاطات الاجتماعية التي تضع عليه قيود معينة.
- يبادر في اقتراح حلول للمواقف المشكلة ويتسم سلوكه في بعض الأحيان بالتحدي.

- تفاعله الاجتماعي واسع وشامل لأنه سرعان ما يندمج في الجماعات الكبرى و يشعر بأنه جزء منهم. (**خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، 2004 : ص 61 - 64**).

## 4 - 5 - الخصائص المهنية:

- يتعرضون عادة لضغوط فريدة عندما تعرض عليهم الخيارات المهنية.
- يسعون إلى تجنب الفشل والذي لا يقبلون بحدوثه مهما كان الثمن .
- يتمتع بروح المغامرة وقد يفتقر إلى الانسجام والتوافق الاجتماعي في حياته العملية.
- يتميز بانتباه طويل المدى.
- يظهر قدرة عالية جدا على التركيز.
- يكره الروتين ويصيبه الملل منه .
- يعمل بشكل منظم.
- يعمل بمرونة ويعالج المعلومات الغريبة بفاعلية ويطبق المعرفة والتجربة والبصيرة على الحالات الغريبة . ( **أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر دياب الجراح، 2007: ص 58**).

## 5 - طرق و مصادر الحصول على معلومات عن الموهوبين:

لاشك أن عملية الكشف على الموهوبين و التعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي إلى أي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم و إطلاق طاقاتهم و هي عملية في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد يكون لها اثر خطير و بموجبها يصنف الطالب على انه موهوب أو غير موهوب، و من جهة أخرى فإن نجاح أي برنامج لتعليم الموهوبين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة الكشف عنهم و ملائمة الإجراءات التي أتبعت في اختيارهم. و إن الكشف على الموهوبين ليس أمرا سهلا لذا اختلف الباحثون في وسائل و طرق الكشف عنهم.

## 6 - معايير الحكم على الموهبة:

تتحدد الموهبة بعدّة معايير نذكر منها:

## أ ـ نسبة الذكاء:

وهي تختلف حسب العلماء و الوسائل المتبعة من قبلهم في قياسه فنجدها:

ـ أكثر من 148 درجة على مقياس ستانفورد بينه.

ـ أكثر من 145 درجة على سلم وكسلر.

## ب ـ الابتكارية والإبداع:

قد حدد **تورانس 1962** أربعة عناصر للإبكار و الإبداع و هي:

ـ القدرة على الإحساس والفجوات أو النقص أو جوانب القصور الأخرى.

ـ القدرة على بناء أفكار أو وضع قروض حول الفجوات أو جوانب النقص.

ـ القدرة على اختبار صحة الفروض الموضوعية.

## ج ـ التحصيل الدراسي:

يتميز التحصيل الدراسي للموهوب عقليا بأنه فوق المتوسط بالإضافة إلى الإتقان السريع للمادة المتعلمة ونمو عادة الدراسة المستقلة والقدرة على استخلاص المبادئ العامة للموضوعات التي يدرسها.

## د ـ ملاحظات المدرس:

تنصب ملاحظات المدرس حول الثروة اللفظية و التحصيلية وعلى درجة الدافعية، حب الاستطلاع و حل المشكلات، الثقة بالنفس ـ تحمل المسؤولية و التكيف مع المواقف الجديدة.

## ه ـ ملاحظات أولياء الأمور:

مقارنة الفروق بين الأبناء في النمو اللغوي و الحركي و الجسمي و الاجتماعي و المعرفي من حيث السرعة و الكيفية.

## و ـ ملاحظات الزملاء والأصدقاء:

القدرة على تكوين علاقات و كسب حب إعجاب الأصدقاء و قيادتهم. (**ماجدة السيد عبيد، 2000: ص 129 - 130** ).

## س ـ قوائم التدقيق:

وهي طريقة تعتمد على الخصائص التي يتميز بها الطلبة الموهوبون لكن لابد من الإشارة إلى أن القائمة لن تطبق 100 % على الطالب الموهوب، لكن إذا انطبقت عليه بعض من هذه الخصائص فإنه يمكن تصنيفه على أنه موهوب أو متفوق ومن أشهر قوائم التدقيق ما يلي:

ـ قوائم التدقيق السلوكية.

ـ قائمة التدقيق الخاصة بمكتب الرقابة على التعليم.

ـ قائمة التدقيق الخاصة بالسنوات المبكرة.

ـ قوائم التدقيق الخاصة بالمناهج. **( أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، 2007: ص65 - 70 ).**

## 6 ـ دور الأسرة في الكشف عن الموهوبين:

لكي تستطيع الأسرة أن تقرر إذا كان للطفل مواهب نادرة و هو في مرحلة الطفولة المبكرة لابد أن تجري مقارنة بين صفات طفلها و الصفات التي يتميز بها معظم الأطفال الموهوبين ومن أبرزها تفوق الطفل الموهوب على أترابه في المشي و الكلام و يستخدم حصيلة لغوية وفيرة بسهولة و يسر.

ـ يظهر قدرة على الإبكار وسعة في الخيال أثناء مواجهته المشكلات.

ـ كثير التساؤل ويسعى إلى المزيد من المعرفة عن مختلف الأشياء.

ـ يحب الكتب ويرغب في القراءة ويطلب المساعدة على تعلم القراءة قبل عمر السادسة.

ـ يظهر قدرة واضحة على التركيز و الانتباه.

ـ يكون أطول و أثقل واصلب عود من أترابه.

إن معرفة الأسرة و وعيها بأبرز صفات الموهوبين تساعدها في اكتشاف أطفالها و تصنيفهم و تقيمهم ومن تم توجيههم و إرشادهم. **( خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، 2004: ص 205).**

## 7 ـ دور المدرسة فى الكشف عن الموهوبين:

إن من ابرز مسؤوليات المدرسة التعرف على الموهوبين و كشف استعداداتهم الخاصة الكامنة في وقت مبكر ومساعدتهم على النمو الشامل المتكامل و المتوازن الأبعاد و تشجيع دافعتيهم للحصول على الكفاية القصوى لقدراتهم ومواهبهم وذلك من خلال منظومة الإجراءات التالية:

ـ استخدام أدوات وطرائق وأساليب علمية في الكشف عن الموهوبين.

ـ توفير خبرات تربوية غنية تتحدى قدرات الموهوب و ذكائه في المواقف التعليمية.

ـ تهيئة الظروف الملائمة لإشباع حاجات الموهوب العقلية من خلال تخطيط مناهج و برامج مناسبة لقدراتهم و استعداداتهم.

إلا أن اكتشاف الموهوبين وتحديدهم عملية شائكة و غير يسيرة لاسيما إذا تصدى لها غير ذوي الخبرة و الاختصاص. **( ماجدة السيد عبيد، 2000: ص 132 ).**

## 8 ـ أنماط الطلبة الموهوبون و المتفوقون:

وضع **بيتس ونيهارت ( 1988)** نموذجا عبارة عن تصنيف نظري وليس تشخيصي يشتمل عل ستة أنماط مختلفة من الطلاب الموهوبون و يمكن أن تزود المربين و الآباء بمعلومات قيمة حول سلوكيات، و مشاعر وحاجات هذه الفئة من الطلبة. بشكل يساعد على فهم حاجاتهم الاجتماعية و العاطفية و الإدراكية، و ه ذه الأنماط الستة:

- **النمط الأول: الناجحون:** نسبتهم( 90 %) من الطلاب الموهوبون و يتعلمن بشكل جيد و يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء.

- **النمط الثاني: التحدي:** يمتلكون درجة عالية من الإبداع من الناحية النموذجية، يتحدون المعلم أمام الصف و هم لا يتوافقون مع النظام.

- **النمط الثالث: تحت الأرضى أو السرى:** يظهر غالبية لدى الإناث الموهوبات في المرحلة المتوسطة، حيث ينكر الموهوبون موهبتهم كي يندمجوا بشكل أكثر إيجابية مع أقرانهم الغير الموهوبون.

- **النمط الرابع: المنبوذون:** يمتازون بحدّة الانفعال و الغضب و يشعرون بأنهم مرفوضون من أقرانهم، و مستوى التقدير الذات منخفض لديهم.

-**النمط الخامس: التصنيف المزدوج:** و هو يشير إلى الأطفال الموهوبون الذين يعانون من إعاقة جسدية أو ذوي صعوبات التعلم، و قد يكونوا فاقدي الثقة، أو محبطين أو منعزلين.

-**النمط السادس: المتعلم المستقل ذاتيا :** يظهر بعض الأطفال الموهوبون هذا النمط في عمر مبكّر جدا، وعادة ما يتميز مفهوم الذات لديهم بالإيجابية، و هم ناجحون في دراستهم وعملهم و يتميزون بأنهم استقلاليون. (**أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، 2007: ص 78- 79**).

## 9 ـ الحاجات الخاصة بالطلبة الموهوبين:

عادة ما تتشابه حاجات الناس إلا أن الموهوبين لديهم نفس حاجات العاديين بالإضافة إلى الحاجات التالية:

ـ الحاجة إلى المزيد من الانجاز ليتناسب مع ما لديهم من قدرة عالية ودافعية نحوه ولما لديهم من قدرات و إمكانات.

ـ الحاجة إلى المزيد من تقدير الآخرين ليتناسب ذلك مع ما يشعر به الموهوبون نحو أنفسهم وما تؤكده انجازاتهم.

ـ الحاجة إلى المزيد من الرعاية و الاهتمام و التوجيه ليتناسب مع دقة المهمات و المنجزات المنوط بهم انجازها و لكي لا يشعروا بالإهمال في المدرسة أو مكان العمل.

ـ الحاجة إلى برنامج دراسي خاص و تفريد التعليم لان الموهوب يشعر بالملل و الضجر إذا ما انخرط في برنامج دراسي عادي.

ـ الحاجة إلى المزيد من النشاطات المنهجية و اللامنهجية المتعلقة بميوله و رغباته و قدراته مثل الزيارات الميدانية و العمل المدرسي الإضافي و ذلك بسبب قدرته على الانجاز.

ـ حاجته إلى الاندماج الاجتماعي ليوفر الأصدقاء و العمل المتعاون مع الآخرين و لكي لا يشعر بالغربة و الغرابة. (**سعيد حسني العزة، 2000: ص 71** ).

## 10 ـ مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

نظرا لتميز الطلبة الموهوبون في صفاتهم الشخصية و السلوكية والانفعالية و التعليمية و القيادية و الاجتماعية فإن لهم مشكلات ناتجة عن تلك الصفات مع جماعة الرفاق في المدرسة ومع أفراد الأسرة و العمل.

وأوضح **بول ويتي ( 1958)** منذ فترة مبكرة أن كل من أتيحت له فرصة معايشة الأطفال الموهوبون والعمل معهم يدرك أنهم مع ما يتمتعون به من مواهب ممتازة قلما يجدون الحياة سهلة، فهم يتعرضون لمعظم المشاكل التي يتعرض لها الأطفال عامة أثناء نموهم، و بالإضافة إلى أنهم يواجهون أنواعا أخرى من المتاعب الخاصة التي لا يواجهها الطفل العادي، و لا يرجع معظم هذه المتاعب الخاصة إلى امتياز أو عبقرية الطفل بقدر ما يرجع إلى مواقف الآخرين منه واستجابتهم لمواهبه.

و من الضروري التعرف على هذه المشكلات بالنسبة للمرشدين والمعلمين و المربين و الأهل و الإداريين لكي يعرفوها و يتعاملوا معها و من هذه المشكلات ما يلي و ذلك على سبيل المثال لا الحصر.

### أ ـ المشكلات المدرسية:

يشعر الموهوب بالملل والضجر من المنهاج الدراسي العادي بسبب قدرته على التعلم بسهولة و يسر قياسا بالعاديين لذلك فهو يحتاج إلى تصميم برامج دراسية تعتمد على التسريع و التكثيف لما له من قدرة على الانجاز في العمل و استنتاج النتائج والوصول إلى الحلول قبل المعلم و القدرة على القفز السريع من فكرة إلى أفكار أخرى.

### ب ـ الكسل:

نتيجة شعور الموهوب بقدرته على الحفظ و التعلم و التذكر بسرعة و هذا الشعور بالملل قد يقوده إلى الكسل و من ثم التقصير في بعض الامتحانات المدرسية.

### ج ـ مشكلة نقص التزامن:

و المقصود بذلك عدم التوافق بين نضج الموهوب عقليا و نموه الاجتماعي و العاطفي و الجسدي أي أن القدرة الجسدية غير منسجمة مع القدرة العقلية مما يخلق له مشكلات اجتماعية

في البيت و المدرسة و في كل مكان، و يتطلب من المربين و المعلمين وضع برامج تعليمية خاصة لهم. حيث يبدو كما لو كان نسيجا خاصا يجمع بين مراحل نمائية متباينة و أعمار مختلفة، فمهارته الحركية ربما تتفق ومستوى عمره الزمني، لكن مستوى قراءاته و حصيلة معلوماته و طريقة تفكيره قد تكون اكبر من ذلك، وقد يكون خياله جامحا يقوده إلى أفكار ورؤى يتطلع إلى تحقيقها واقعيا لكن مقدراته الجسمية و نفوذه المحدود يعجزه عن ذلك.

و يولد عن هذا النسيج الغير متجانس أو ذلك التباين في مظاهر النمو لدى الطفل الموهوب أنماط سلوكية نتيجة الشعور بالقلق والإحباط، كما يسهم في خلق صعوبات توافقية مع الآخرين فضلا عن أنه يصيب الآباء و المعلمين بالارتباك حينما يتعاملون معه. وتشير **نانسي روبنسون (1996)** إلى أن هذه المشكلة تبدو أكثر تعقدا عندما لا تكون الظروف البيئية المحيطة بالطفل الموهوب، وطريقة تعامل الآباء والمعلمين معه قائمة على أساس عمره الزمني فقط، و لا تتفق مع نمط النمو الغير المتزامن الذي يميزه عن غيره من الأطفال العاديين. **( ناديا هايل السرور، 2003: ص 320 - 322 ).**

## د ـ مشكلة ضغط الأقران والرفاق:

حيث أن هؤلاء الرفاق يقومون بالسخرية منه ونعته بألفاظ تهكمية وإحداث مشكلات وإرباكات له في المدرسة لذلك يلجأ الموهوب للتظاهر بالغباء لكي لا يشاكسه الطلبة الآخرين . ويحذر الباحثون من اثر ضغوطات الأقران المتزايدة على الموهوب الذي قد يلجأ إلى التضحية بمواهبه وقدراته ويميل إلى الإنجاز بأقل مما تسمح به قدراته ويبدو التناقض بين إمكاناته وبين مستوى أداءه الفعلي واضحا **( ماجدة السيد عبيد، 2000: ص 204 - 205 ).**

و قد تؤدي تلك الصعوبات البالغة في التوافق مع الأقران إلى الشعور بالعزلة و الوحدة و الانطواء، و ذلك إذا فشل الموهوب في استخدام استراتجيات التوافق المختلفة في كسب ودهم و رضاهم، فتصبح العزلة و الوحدة نتيجة حتمية لرفض الأقران.

و يرى **بروتر (1999)** إن الوحدة النفسية التي يشعر بها المرء حينذاك يكون لها أثار سلبية وخيمة أكثر تدميرا من انخفاض التحصيل وضياع المواهب والقدرات ، حيث يحرم الموهوب من الطمأنينة والشعور بالأمان و لا يجد الدعم والمساندة الاجتماعية الكافية لمواجهة ضغوط

الحياة اليومية حينما يفتقر إلى الأصدقاء، فالألفة مع الآخرين و الصدقات الحميمة أمور ضرورية للنمو النفسي الاجتماعي السوي.

## ه ـ مشاعر الحيرة والتردد والصراع في مواقف الاختيار الدراسي و المهني:

يتميز الموهوبين عادة بتنوع إمكاناتهم، و تعدد اهتماماتهم وغالبا ما يعاني بعضهم من الحيرة و التردد ويكون عرضة للصراع في مواقف الاختيار الدراسي و المهني، و قد يعجزون عن اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق نموهم و طموحهم الدراسي و المهني، و ربما يزيد من تعقيد عملية الاختيار و صعوبتها تعدد البدائل و الفرص المتاحة لهم، إضافة إلى حرصهم البالغ على أن يضمنوا قدر الإمكان تحقيقهم درجة عالية من الامتياز و التفوق سواء في مجال الدراسة أو المهنة التي يختارونها ولدى فهم بحاجة ماسة للتوجيه السليم و الإرشاد الدراسي و المهني المبكر و المستمر.

و يؤكد ذلك ما ذهب إليه **فتحي جروان (1999)** من أن تعدد الخيارات بقدر ما هو حالة ايجابية ربما يقود إلى الإحباط عند مواجهة موقف الاختيار مع نهاية مرحلة الدراسة الثانوية بوجه خاص ، ذلك أن الطالب الموهوب لابد أن يختار هدفا مهنيا واحد و يلغي قائمة من الخيارات الممكنة التي يستطيع النجاح فيها. و لا شك أن اختيار هدف مهني واحد يمثل تقيدا و تحديدا لهامش عريض من الاهتمامات و الميول **( عبد المطلب القريطي، 2005 ص 39).**

## و ـ مشكلات الموهوب في الأسرة:

اهتم الباحثون بما يعترض الموهوب من مشكلات في نطاق بيئته الأسرية، و ما يمكن أن تسببه من أثار على إمكاناته واستعداداته من جهة و في إعاقة نموه النفسي و الاجتماعي، من جهة أخرى يخطئ الآباء الذين يركزون بإفراط في تنمية قدرات طفلهم الموهوب وطاقته دون الاهتمام إلى حاجاته النفسية و الاجتماعية خطئا فادحا في حقه، و يذكر **عبد الطلب القريطي (1989)** أن للموهوب حاجات نفسية خاصة تتطلب تفهمها و إشباعها و ذلك لضمان نموه نموا نفسيا سويا، إذ يترتب على إهمالهم وقصور فهم المحيطين لهم أثار سلبية وخيمة على صحته النفسية، بالإضافة إلى ما قد ينشأ عن ذلك من اضطراب في المشكلات السلوكية التوافقية،

فالموهوب الذي يواجه صعوبات بالغة في توافقه مع الآخرين وبخاصة أقرانه يتعرض للرفض الاجتماعي و السخرية أحيانا من قبلهم، و يزداد لديه الإحساس بالاختلاف عن غيره من الأقران سواء من حيث اهتماماته و أفكاره أو من حيث أداءه السلوكي يحتاج إلى بيئة أسرية أمنه تبدد ما لديه من مشاعر القلق والخوف و التوتر وتدعم ثقته بذاته وتنمي إحساسه بالكفاءة، و تشبع حاجته إلى التقبل و الفهم و التقدير.

فالموهوب بحاجة إلى أن توفر له الأسرة المصادر و الأدوات التي تستثير تفكيره و طاقته العقلية الكامنة و من أمثلة تلك المصادر: الكتب و المجلات و النماذج و اللعب المناسبة، و الخدمات و الأدوات الفنية و العلمية و الأجهزة المسموعة و المرئية، و حسن توظيف هذه الإمكانيات بالكيفية التي تساعد على التفتح العقلي و الإدراكي لدى الموهوب و إثراء خبراته و تعميقها غير أن معوقات تنمية التفوق قد لا تتمثل بالضرورة في افتقار البيئة المنزلية لمثل هذه المواد و الأدوات، و إنما قد تنجم في بعض الأحيان عن سوء استخدامها و عدم توظيفها بالكيفية التي تساعد على إثراء خبرات الموهوب وتنويع اهتماماته و تشجيعه على الاستطلاع و الكشف و التجريب. **(عبد الطلب القريطي، 1989 ص 41 - 42 ).**

## 11 - أدوات الكشف عن الموهوبين:

### 11 - 1 - مرحلة القياس والاختبارات:

تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة الترشيح المبدئية و هذه المرحلة تفرز التلاميذ الموهوبون من عدد المرشحين ومن هذه الاختبارات:

**أ - اختبارات ومقاييس الذكاء:**

يهتم علماء النفس بصفة عامة بقياس الذكاء و دراسة السلوك، وتعتبر اختبارات الذكاء مقاييس للقدرة العقلية بشكل عام و هي تظهر في صورة تتناسب مع التعريف الرئيسي الذي تقوم على أساسه فمنها ما يتكون أساسا من فقارات تقيس القدرة على الإدراك العلاقات و منها ما يتكون من وحدات تقيس القدرة على حل المشكلات، وتمتاز بقدرتها التنبوئية بدرجة معقولة على التحصيل الأكاديمي، كما أنها تكشف القدرات الحقيقية للتلاميذ الذين يعانون من تدني التحصيل أو صعوبات التعلم. **( سعيد حسني العزة، 2000: ص 80 )**

و تعتبر اختبارات الذكاء من أكثر أنواع الاختبارات انتشارا و أوسعها استخداما و هي أداة عظيمة الفائدة و لعلها من أفضل وسائل القياس و انتقاء الأطفال ذوي الذكاء العام المرتفع، و هي تستخدم في التعرف على الموهوبين في الفنون والعلاقات الإنسانية والذين يتمتعون بذكاء مرتفع بصفة عامة و على اكتشاف الأطفال الذين يتمتعون بقدر وافر من القدرة على التفكير المجرد.

و تتخذ اختبارات الذكاء صورا عديدة بعضها فردي و الآخر جماعي و بعضها لفظي و بعضها مصور و منها الكمي و التحليلي و التحريري و تحدد كلها نسبة ذكاء الشخص و تصنف اختبارات الذكاء في ثلاث مجالات رئسيه:

- **اختبارات الذكاء الفردية:**

و هي انجح وسيلة للكشف عن الموهوبين إلا أنها تتطلب وقتا طويلا لتطبيقها و يمكن استعمالها من طرف المختصين في علم النفس فقط، كما أن استعمالها يكون للتأكد من حالة مشكوك فيها و يحتاج الأمر إلى التأكد منها و من أمثلة اختبارات الذكاء الفردية:

- مقياس ستانفورد بينه للذكاء.
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- مقياس وكسلر لذكاء المراهقين والراشدين.
- لوحة اشكال سيجان.
- متاهات بورتيوس . **( ماجدة السيد عبيد، 2000:ص 134 ).**

- **اختبارات الذكاء الجماعية:**

تقيس هذه الاختبارات الذكاء بسرعة وخلال فترة زمنية قصيرة إذ يمكن أن يقوم بإجرائها أخصائي واحد على مجموعة من الأفراد في وقت واحد، و هذه الاختبارات مفيدة في إعطاء فكرة عامة عن الأفراد لكنها قد لا تكشف عن الأطفال الموهوبين الذين لا يميلون إلى الأسئلة أو الذين لا يجدون حافز على الأداء الاختبارات أو الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة و تقسم الاختبارات الجماعية إلى نوعين:

**1 - الاختبارات الجماعية اللفظية:**

و تحتاج إلى مستوى معين من التعلم و قدرة لغوية و فهم الكلمات و من أهمها:

- اختبار الذكاء الابتدائي.
- اختبار الذكاء الإعدادي.
- اختبار الذكاء الثانوي.
- اختبار الذكاء العالي.
- اختبار القدرات العقلية الأولية.
- اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية و الجامعات.

**2 - الاختبارات الجماعية الغير اللفظية:**

و هي لا تعتمد على اللغة إلا في مجال إلقاء التعليمات بأسلوب التفاهم اليومي العادي و من أهمها:

- اختبارات سبيرمان الحسية للذكاء.
- اختبار الذكاء المصور للأطفال و المراهقين.
- اختبار الذكاء الغير لفظي.
- اختبارات المصفوفات. **( ماجدة السيد عبيد، 2000: ص 135 - 136 ).**

**ب - اختبارات القدرات الأولية:**

- القدرة على فهم معاني الكلمات.
- القدرة على الطلاقة اللغوية.
- القدرة العددية.
- القدرة المكانية.
- القدرة الإدراكية.
- القدرة التذكرية.
- القدرة الاستدلالية. **( ماجدة السيد عبيد : 2000 :ص ص 138- 140 )**

**ج ـ اختبارات القدرات الخاصة:**

ـ اختبارات القدرة اليدوية.

ـ اختبارات المهارات الميكانيكية.

ـ اختبارات القدرة الكتابية.

ـ اختبارا القدرة الفنية البصرية الأساسية. **( خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، 2004: ص 208 ـ 209 )**

**د ـ اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي:**

هي اختبارات تقيس مهارات عقلية، أو استعدادات ذهنية معرفية متطورة لها علاقة بخبرات المفحوص داخل المدرسة و خارجها، و تهدف إلى التنبؤ بقدرة التلميذ على التعلم في وقت لاحق.

وتختلف عن اختبارات التحصيل حيث أن محتواها بعيد عن المناهج الدراسية.

**ه ـ اختبارات التحصيل المدرسي أو الانجاز:**

و هي اختبارات مقننة عن التحصيل الأكاديمي، وتمتاز بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة و الضعف للمفحوص في الموضوعات الدراسية المختلفة، و الهدف منها الكشف على التلميذ الموهوب أكاديميا، لإلحاقه ببرنامج خاص في بداية السنة الدراسية التي تعقب الاختبار. و هي تختلف عن الاختبارات الفصلية أو السنوية التي يقوم بها المعلمون في نهاية كل فصل من حيث بناء الاختبار و طريقة تصحيحه. **(سعيد حسني العزة، 2000: ص 81 ).**

## 11 ـ 2 ـ الطرق الذاتية أو غير الاختبارية:

ـ السيرة الذاتية.

ـ الملاحظة.

ـ التقارير.

ـ السجل التراكمي.

ـ قائمة التقدير ( الرصد ).

ـ المذكرات اليومية والمفكرات الشخصية. ( **ماجدة السيد عبي، 2000: ص 148 ـ 156** ).

## 12 ـ العلاقة بين الموهبة و الذكاء:

مع نمو العلم وتقدمه ظهرت أراء جديدة تنادي بأن المواهب لا تقتصر على جوانب بعينها بل تتناول مجالات الحياة المختلفة، وأنها تتكون بفعل الظروف البيئية التي تقوم بتوجيه الفرد إلى استثمار ما لديه من ذكاء في هذه المجالات، و هكذا نجد أن الموهبة ترتبط بمستوى ذكاء الفرد أو مستوى قدرته العقلية العامة.

ولقد أكد **فريهل (1961)** العلاقة بين الذكاء و الموهبة حيث يقول بأنه مما لا شك فيه أن الذكاء عامل أساسي في تكوين و نمو المواهب.

### 12 ـ 1 ـ تعريف الذكاء:

يعرفه **كاتل 1971:** انه مزيج من السمات الإنسانية التي تشمل القدرة على استبصار العلاقات المعقدة و القيام بالوظائف الذهنية التي يتطلبها التفكير المجرد و القدرة على التكيف و حل المشكلات و اكتشاف خبرات جديدة.

**و يعرفه كارتر 1973:** على انه القدرة على التعلم ونقد ما تعلمه و التعامل مع الأوضاع المستجدة ومعالجة المهام بفاعلية.

**و يعرفه وكسلر:** على انه القدرة الكلية على التفكير العاقل و السلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة.

**و يعرف ستيرن الذكاء :** على أنه القدرة العقلية الفطرية العامة لدى الفرد على التكيف العقلي للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة. ( **محمد جاسم العبيدي، 2009: ص 508** ).

**و يعرفه تونديل:** على أنه القدرة على إيجاد الارتباطات بين الأشياء.

**و يعرفه جودارد :** على انه القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الخاصة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية. ( **سعيد حسني العزة، 2000: ص 13** ).

و لقد اعتبر **بنتر الذكاء** قدرة على التكيف الناجح مع ما يستجد في الحياة من علاقات.

( **خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، 2004: ص 91** ).

و يعرّف **سبيرمان** الذكاء " أنه قدرة فطرية عامة أو عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي بين الأشياء ويقول بأن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء و أن جميع الاختبارات تتعامل مع أفراد لهم خبرات التنبؤ فيمكننا التميز بين هذه الاختبارات عن طريق التعريفات الإجرائية فالتحصيل تقيسه اختبارات التحصيل والقدرات تقيسها اختبارات القدرات ...... و هكذا. **( محمد جاسم العبيدي، 1999: ص 521 ).**

## 12 - 2 - نظريات الذكاء:

تعددت النظريات التي تناولت الذكاء ومنها ما يلي:

### أ - نظرية العاملين لسبيرمان:

لقد طور **سبيرمان** ( 1863 - 1945 ) نظريته التي تقول " إن الذكاء يتكون من **عامل** أسماه **(ج)** و قال بأن هذه الطاقة العامة يجب قياسها من خلال عينة كبيرة من الأداء التي هي في الأساس عقلية في طبيعتها. و طبقا لنظرية **سبيرمان** فإن كل النشاط العقلي يعتمد على **العامل العام** المشترك بين النشاطات العقلية، و هذا العامل موجود عند كل الناس و لكن بمقادير متفاوتة و يقاس بمقاييس الذكاء العامة.

كما أضاف بأنه ليس كل الأداءات تحتاج إلى القدر نفسه من هذا **العامل العام** وأن الارتباط بين فحوص الذكاء لم يكن تماما، ولهذا افترض سبيرمان أن ذلك قد يكون لتأثير عوامل اخرى أسماها **العوامل الخاصة** و التي من المحتمل أن يكون قسم منها متضمن في الأداءات المختلفة و هكذا **فإن سبيرمان** يقول أن هناك نوعين من العوامل أحدهما **العامل العام** و هو موجود في كل النشاطات العقلية و الآخر **العوامل الخاصة** موجود في بعض منها فقط. **(عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، 2008: ص 65 ).**

### ب - نظرية العوامل المتعددة:

يرى **ثورندايك** صاحب هذه النظرية أن الذكاء يتكون من مجموعة من العوامل أو القدرات المتعددة ،وللقيام بعملية عقلية ما لابد من تظافر و وجود عددا من القدرات تعمل مشتركة فيما بينها على اعتبار أن هناك ارتباط بين كل عملية و أخرى و يرى **ثورندايك** أن

العمليات العقلية هي نتاج لعمل الجهاز العصبي المعقد الذي يؤدي وظيفته على نحو كلي ومتنوع بحيث يصعب وصفه على أنه مجرد امتزاج مقادير معينة من عامل عام وعوامل نوعية فهو يرفض فكرة **سبيرمان .**

و يرى **ثورندايك** أن هناك أنواعا للذكاء هي: الذكاء المجرد، الذكاء الاجتماعي و الذكاء الميكانيكي. **(خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، 2004: ص 92 ).**

**ج - <u>نظرية العوامل الطائفية:</u>**

تقول هذه النظرية " أن الذكاء مؤلف من القدرات العقلية الأولية التي يعتبر كل واحد منها مستقل عن الاخر وطبقا لهذه النظرية فإن النظريات السابقة لا يمكن أن تفسر الذكاء.

و تقول هذه النظرية: إن بعض العوامل العقلية يوجد بينها عامل رئيس مشترك و هذه العمليات التي يوجد بينها هذا العامل الرئيس تدعى بالمجموعة.

و استخلص **تيرستون وأتباعه ( 1943)** بطريقة إحصائية بعد الفحوص المجرات على طلاب الجامعات والثناويات عوامل أساسية لها القدرة الكافية للكشف عن مستوى الذكاء و هي: **العامل اللغوي، العامل المكاني، عامل الطلاقة اللغوية، عامل المحاكمة العقلية، عامل الحفظ عن ظهر قلب.**

حيث يرى بأن هذه العوامل ليست هي الوحيدة المكونة للذكاء ، إنما يمكن استخدامها بشكل كاف لقياس الذكاء .

و افترض أنها غير مترابطة، و لكن وجد أن بعضها مترابط بشكل جوهري و إيجابي.

حيث اقترح **تيرستون** أنه بالإضافة إلى هذه العوامل الأولية هناك عامل عام مهم من المرتبة الثانية، و أنه إذا كانت الدراسات الأخرى للقدرات العقلية الأساسية للأطفال تظهر هذا العامل العام فإنها سوف تزيد من احتمال وجود العامل العقلي العام الذي قال به **سبيرمان. (خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام الواليز، 2004: ص 93 ).**

## 12 - 3 - مقاييس الذكاء:

هناك عدّة مقاييس للذكاء، و لكنها تختلف في الشيء المراد قياسه، وهذه المقاييس تتألف من مجموعة منوعة من الفقرات لقياس القدرات العقلية الخاصة التي يعتقد أنها تمثل دورا في القدرة العقلية العامة، و من هذه المقاييس:

**أ - مقياس ستانفورد - بينيه:**

يعتبر هذا المقياس الأساس لاختبارات الذكاء اللاحقة، و يعتبر **الفريد بينيه** أول من صمم هذا المقياس. إلا أنه عدّل وطور عدّة مرات 1905 - 1976، و قد ساهم **ثيرمان** في تطويره و الذي كان يعمل في جامعة ستانفورد في أمريكا فأصبح اسم المقياس ستانفورد - بينيه.

و يقيس الاختبار قدرات الفهم و التحليل و الحكم، ويعتمد على اللغة بشكل أساسي كما أن المقياس بني على أساس العمر العقلي و هو يقيس ذكاء الأفراد من سن الثانية و حتى الرشد أي 18 سنة. **( محمد جاسم العبيدي، 1999: ص 504 )**

**ب - مقياس وكسلر للصغار:**

وضع هذا المقياس **عام 1949** وعدّل أكثر من مرة ، وهو يقيس ذكاء الأطفال من سن **6** سنوات إلى **16** سنة و **11** شهر.

و قد بني المقياس من قسمين احدهما لفظي و الآخر أدائي، و هو لا يعتمد على العمر العقلي و يعطي نسبة ذكاء كلية و واحدة لفظية و أخرى أدائية.

**ج - مقياس وكسلر للكبار:**

وضع **عام 1939** وعدّل وطور عدّة مرات، يقيس ذكاء الأفراد من سن 16 سنة إلى سن 85 سنة. و هو يعطي ثلاث نسب ذكاء و هي: نسبة الذكاء الكلية، و اللفظية، و الأدائية.

**( سعيد حسني العزة، 2000: ص 18 - 19 )**

## 12 - 4 - معنى نسبة الذكاء:

قدم **لويس تيرمان 1916** مفهوم نسبة الذكاء حيث يقول بأنها تصف الأداء النسبي على اختبار ما للذكاء ويسمح بمقارنة أداء فرد معين مع أفراد من نفس سنه ، ويمكن حساب نسبة الذكاء بطرق مختلفة، و استخدمها **تيرمان** لوصف العلاقة بين المستوى العقلي و العمر الزمني .

**نسبة الذكاء = (العمر العقلي / العمر الزمني ) × 100. ( محمد جاسم العبيدي، 1999: ص 504 )**

## 12 - 5 - هل الذكاء موروث أم مكتسب:

يجمع علماء النفس أصحاب نظريات التعلم على أن الذكاء قسم منه موروث والقسم الأخر مكتسب. **و كاتل** يقول أن هناك الذكاء السيال "الموروث " و الذكاء المتبلور "المكتسب " **(سعيد حسني العزة، 2000 :ص20)**

حيث تؤثر كل من البيئة و الوراثة على الفروق في الذكاء المقاس حيث أن إثراء البيئة بالمثيرات أو حرمانها منها يمكن أن يغير درجات نسب الذكاء عند الأطفال.

كما أن العوامل البيئية تتفاعل و تتعاون في تحديد صفات الفرد و في ذكاءه و مستوى نضجه حيث أن العوامل البيئية تتيح إمكانيات عديدة لهذه القدرة الكامنة لأن تنمو و تعمل و تعبر عن نفسها بالشكل الذي تقيسه اختبارات الذكاء، كما أن تأثير البيئة لا يقتصر على تقدير الظروف وتهيئة الوسائل للقدرة الكامنة لان تعمل و تظهر، إنما البيئة يمكن أن تقدم أكثر من ذلك و إنها يمكن أن تعمل على تحسين الذكاء و أنه عن طريقه يمكن إزالة الفوارق بين الأفراد.

فللبيئة و ظروفها أثرا هام على الذكاء و على نموه وتطويره.

أما بالنسبة للوراثة فيستند الدليل المرتبط بأثر الوراثة على الاختلاف في الذكاء المقاس، على وجود ارتباطات منسقة بين أنماط وراثية وأنماط الأداء في الاختبارات العقلية.

كما أكدت العديد من الدراسات على أن العوامل الوراثية ترتبط بقوة بعلامات الذكاء حتى أن علامات ذكاء التوائم المتماثلة الذين انفصلا في التربية منذ الولادة ارتبطت فيما بينها ارتباطا ايجابيا قويا لا يقل عن 0,60 حيث إذا كان أحد التوأمين نسبة ذكاءه عالية فالأخر حتما تكون نسبة ذكاءه عالية.

و هكذا نرى أن أثر الوراثة في تحديد المستويات العقلية للفرد وأثرها في تمايز الفروق العقلية القائمة بين الأفراد، فالذكاء قدرة كامنة تحدد أصلا نتيجة التكوين الوراثي الأصلي للفرد.

**( محمد جاسم العبيدي، 1999: ص 524).**

## 12 - 6 - علاقة الذكاء بالتعلم:

هناك علاقة بين الذكاء و التعلم حيث تدل الدراسات النفسية في محيط التأخر الدراسي على أن المستويات التعليمية المختلفة تحتاج إلى ما يناسبها من ذكاء و يرجع عدد كبير من حالات الفشل الدراسي إلى قصور الذكاء وعدم تناسبه مع المرحلة التعليمية التي يوجد بها المتعلم.

إن الاتجاه العام الذي أسفرت عنه أغلب الأبحاث الخاصة بموضوع علاقة الذكاء بالتعليم المدرسي، هو إمكانية تحسين أداء الفرد في اختبارات الذكاء في حدود معقولة 10 درجات نتيجة التعلم، كما أن حكمنا على الذكاء يرتبط بأداء الأفراد في الاختبارات التي تقيس هذه القدرة العامة، و الاختبارات المستخدمة تتكون في حقيقتها من مجموعة من الأسئلة و المشكلات تمثل مواقف لها. و بعض هذه المواقف التي تتضمنها اختبارات الذكاء عبارة عن خبرات تشبه الخبرات التي يعالجها التعلم المدرسي. **( محمد جاسم العبيدي، 1999: ص 520 )**

## 13 - البرامج الدراسية الخاصة بالموهوبين:

بالإضافة لمشاكل الطفل الموهوب العامة التي هي نفسها مشاكل الطفل العادي في نواحي الانفعالات و الدوافع أو تضارب القيم التي تقلق أطفال هذا الجيل، إلا أن للأطفال الموهوبين مشاكلهم الخاصة التي تتعلق بقدراتهم و ذكائهم. **(خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز ، 2004 : ص 228 )**

و هذا التميز والاختلاف في القدرات والذكاء يجعل برامج ومناهج التدريس العادية ليست مناسبة لهم دائما فهم يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة تلبي حاجاتهم الفريدة وفي هذا الصدد نجد **وايتمور ( 1980 )** يشير إلى أن بعض التلاميذ الموهوبين قد يتسربون من المدارس لان النظم التربوية والاجتماعية تتجاهلهم ، بل ربما تسيء معاملتهم أيضا.

وقد يعود عدم تخصيص برامج تربوية خاصة بالموهوبين حسب رأي **( ليون 1981 )** إلى أربعة أسباب هي:

أ ـ اعتقادا في أن الموهوبين ليسوا بحاجة للمساعدة لأن لهم قدرات تجعلهم يواجهون الصعاب.

ب ـ ميل وحب الأساتذة للموهوبين نتيجة إمكانياتهم و بالتالي تجعلهم يوجهون لهم الانتباه الخاص الذي يحتاجون إليه.

ج ـ الاعتقاد في أن تخصيص البرامج تربوية للموهوبين نوع من التمييز والتحيز لا يحبذ تشجيعه.

د ـ شح الموارد المالية يمنع تطوير البرامج التربوية الخاصة، وإنه إذا ما تم تمويل هذه البرامج جيدا فإنها ستزدهر. **( أسامة محمد البطاينة ، عبد الناصر ذياب الجراح ، 2007 : ص 81 )**

## 13 - 1 - مبررات البرامج الخاصة بالموهوبين :

- **عدم كفاية برنامج التعليم العام :** يعيب على كل هذه البرامج أنها عامة لا تراعي لا ضعف و لا تفوق الطلبة، كما أن المعلمين الذين يدرسون هذه المناهج ليسوا مؤهلين للتعامل مع فئات خاصة كالموهوبين، فهم بحاجة إلى برامج خاصة و إلى معلمين من نوع خاص أيضا.
- **التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق:** فالموهوبين بحاجة إلى رعاية خاصة و من حقهم أن يحصلوا على فرص متكافئة كغيرهم من الطلبة.
- **التربية الخاصة للموهوبين ضمانة لتنمية المجتمع:** لان الموهوبين هم ثروة يجب أن نحسن استغلالها في خدمة المجتمع.
- **التربية الخاصة تأتي لتلبية مبدأ تكافؤ الفرص:** لابد من إتاحة فرص المساواة والعدالة أمام الجميع وأحوج من يكون لذلك هم هذه الفئة المتميزة من الموهوبين ويكون ذلك فقط عن طريق تهيئة الظروف الملائمة لمجمل الطلبة بالتعليم وبتقديم خدمات خاصة للطلبة الموهوبين.
- **التربية الخاصة ضرورة للنمو المتوازن للموهوبين:** الفجوة الموجودة بين معارف و أجسام و عقول الموهوبين تجعلهم بحاجة للمختصين في الإرشاد التربوي والصحة النفسية ليعدون لهم التوازن المفقود بين الجوانب الانفعالية و العقلية وأعمارهم الزمنية و الجسمية. **( سعيد حسني العزة، 2000: ص 91 - 92 ).**

## 2 - 13 - العوامل التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج الموهوبين :

بين ( **ستيربنبرج 1984** ) أن هنالك مجموعة من العوامل يجب الأخذ بها عند تصميم البرامج لتحسين المهارات العقلية للأطفال وهي:

1 - يجب أن يعتمد البرنامج على نظرية سيكولوجية حول العمليات المعرفية التي يهدف إلى تدريبها وعلى الطرق التي سيتم استخدامها لتعليم العمليات.

2 - يجب أن يكون البرنامج ملائما من الناحية الاجتماعية الثقافية، فيجب ربط العناصر في البرنامج التعليمي مع البناء المعرفي للطلاب وبالعلم الذي يعيشون فيه.

3 - يجب أن ينصب التدريب الذي يقدمه البرنامج بوضوح على العمليات المعرفية المستخدمة في تأدية المهمة، ( العناصر الأدائية وعناصر اكتساب المعلومات ) و على استراتجيات التنظيم الذاتي اللازمة لاستخدام العناصر المعرفية.

4 - يجب أن يراعي البرنامج الحاجات الدافعية و المعرفية للطالب.

5 - يجب أن يراعي البرنامج الفروق الفردية من حيث المهارات و القدرات.

6 - يجب أن يوفر البرنامج روابط مباشرة بين التدريب الذي يقدمه و الأداء في العالم الحقيقي. ينبغي أن لا نتوقع تصميم المهارات بدون اتخاذ إجراءات محددة لتحقيق ذلك.

7 - يجب أن يعتمد البرنامج على نتائج الدراسات التدريبية السابقة و نتائج فاعليته في مواقف مماثلة.

8 - يجب أن يتوافر مع البرامج منهاج لتدريب المعلمين و الطلاب.

9 - يجب أن تكون التوقعات مما يستطيع البرنامج تحقيقه مناسبة. **( أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، 2007: ص 84 )**

## 13 - 3 - أهم البرامج الدراسية للموهوبين:

**أ - برامج الإثراء ( الاغناء التعليمي ):**

تعتمد إستراتيجية هذه البرامج على تدعيم المنهج أي تقديم مناهج إضافية للموهوبين إلى جانب المناهج العادية ، أي إضافة بعض أوجه النشاط للبرنامج الموضوع بحيث تنمي مواهب الطفل وقدراته وقد بينت الدراسات أن أهم هذه القدرات هي:

- القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة.
- القدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويما نقديا.
- القدرة على خلق أراء جديدة وابتكار طرق جديدة في التفكير.
- القدرة على مواجهة المشاكل المعقدة بتفكير سليم وبرأي سديد.
- القدرة على فهم مواقف جديدة في نوعها وفهم زمن يختلف عن زمنه ومسايرة أناس يختلفون عن عشيرته، أي أن يكون قادرا على ألا يتقيد بظروف المحيط الذي يعيش فيه و أن ينظر إلى الأشياء من أفق أعلى.

و يستطيع المدرس أن يوفر غداءا عقليا دسما دون نقل التلميذ الموهوب من فصله إلى فصل أعلى بتوفير أنواع النشاط التعليمي والمادة الدراسية التي تناسبه و تستثيره و ذلك بإتباع الطرق التالية: ( الرحلات و الزيارات، المشروعات الخاصة، برامج القراءة الفردية الموجهة، الندوات الدراسية، النوادي المدرسية. **(خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، 2004: ص 231 - 233 )**

**ب - التسريع ( التكبير ):**

ويقصد به السماح للتلميذ أن يدرس المواد الدراسية المخصصة لصف معين في فترة زمنية أقل من المعتاد. و يهدف التكبير إلى الإسراع بالطفل الموهوب في إنهاء فترة تعليمية في و قت أقل، ويقصد بالتسريع : تزويد الطفل الموهوب بخبرات تعليمية تعطى عادة للأطفال الأكبر منه سنا. و هذا يعني تسريع محتوى التعليم العادي بدون تعديل في المحتوى أو أساليب التدريس، و مبرر هذه الطريقة أن العمل الإبداعي يكون عادة في عمر مبكر نسبيا بين ( 25 - 35) سنة. لذا فإن التبكير في تخرج الطالب الموهوب من المدرسة يساعده في التزود بالأدوات

و المستلزمات لإنتاج عمل إبداعي. ويؤكد البعض أن التسريع أفضل من الإثراء في بعض المواد كالرياضيات.

و تنفذ برامج التسريع بأشكال مختلفة منها نذكر منها:

- **الالتحاق المبكر بالمدرسة :** حيث يلتحق الطفل بالمدرسة في سن مبكر ويختلف البدء في الالتحاق بناء على مستوى الموهبة .

- **تخطي الصفوف:** أي ترفيع الطفل الموهوب إلى صف أعلى من الصفا الذي يفترض أن ينتقل إليه .

- **تقصير المدة الزمنية المدرسية:** و يقصد بها إنهاء مقررات جميع الصفوف الدراسية بالترتيب في فترة زمنية أقصر من التقليدي.

- **الالتحاق المبكر بالجامعة:** و هذا يعتمد على مستوى الموهبة لدى الطفل.

- **الالتحاق المتزامن في المرحلة الثانوية و الجامعية:** و فيه يدرس الطالب المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية ويلتحق بالجامعة في نفس الوقت.

- **تسريع المحتوى :** السماح للموهوب في أن يتزود بخبرات من نوع معين تتعلق بمجال موهبته و التي يتضمنها صف اعلي من صفه.

- **التسريع المزدوج:** يسمح فيه للطالب للالتحاق بمستويين للتعليم في نفس الوقت.

- **التسريع بالفحص:** يسمح فيه للطالب الموهوب بدخول اختبار في مساق معين دون أخذ هذا المساق . **( أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، 2007: ص 86 - 87 ).**

## 14 - الاتجاهات السائدة نحو تعليم الطلبة الموهوبين:

تأخذ هذه الاتجاهات الأشكال التالية:

### 14 - 1 - المدارس الخاصة:

و المقصود بها تخصيص مدارس خاصة تراعي الطلبة الموهوبين بشكل مستقل عن المدارس العادية بحيث تكون هذه المدارس مزودة بجميع التجهيزات اللازمة لذلك من معلمين، مرشد تربوي، باحث اجتماعي. **( خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، 2004: ص 238 )**

و مبررات هذا الاتجاه هي:

- إعداد الكفاءات و الكوادر العلمية المتخصصة في المجالات العلمية و الاقتصادية و الاجتماعية ...الخ الضرورية للنهوض بالمجتمع.
- إعداد القيادات الفكرية و العلمية و الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع.
- توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة. **( أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، 2007: ص 92 ).**

و من فوائد هذه المدارس ما يلي:

- توفير مناخ ايجابي دائم للتميز و الإبداع.
- تقليل الشعور بالغربة لدى الطلبة ( طلبة متجانسين ).
- لها برامج خاصة تتناسب مع قدرات الطلبة.
- لها معلمين خاصين بالطلبة الموهوبين.**( سعيد حسني العزة، 2000: ص 104 ).**

## 14 - 2 - الدمج في المدارس العادية:

ينادي هذا الاتجاه بدمج الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية و مبررات هذا الاتجاه تتلخص فيما يلي:

- المحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الصف العادي الذي يتضمن ثلاثة مستويات هي: المستوى المتفوق، المستوى العادي، و المستوى الذي يقل عن المستوى العادي .
- المحافظة على التفاعل الاجتماعي و الجو التنافسي بين هذه المستويات.

## 14 - 3 - الدمج في الصفوف الخاصة:

ينادي هذا الاتجاه بدمج الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية و لكن في صفوف خاصة بهم، ومبررات هذا الاتجاه ما يلي:

- المحافظة على التفاعل الاجتماعي بين مستويات الطلبة العقلية الثلاثة وإتاحة فرص التنافس الحقيقي بينهما في مختلف المجالات.
- إعداد القيادات في كافة المجالات المختلفة.

ـ إعداد الكفاءات والكوادر العلمية الضرورية للنهوض بالمجتمع في كافة المجالات.

ـ توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة. **( أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، 2007: ص 93 )**

و تشمل الصفوف الخاصة صفوفا مستقلة بذاتها أو صفوفا مرحلة:

ـ **الصفوف الخاصة المستقلة بذاتها:** تلجأ المدرسة إلى علامات الطلبة كمحك يدل على الموهبة فتختار عددا من أوائل الطلبة اللذين لديهم أداء أكاديمي متميز يفوق ( 90) وتجمعهم في صفوف خاصة وتخصص لهم عدد من المعلمين المؤهلين ليحصل هؤلاء الطلبة على علامات عالية في الثانوية العامة.

ـ **الصفوف المرحلة:** يسحب الطلبة من بعض الصفوف في أوقات معينة للالتقاء معا في درس خاص و ذلك لممارسة نشاط معين أو دراسة مقرر ثم العودة إلى صفوفهم العادية بعد ذلك وهدفه أغناء الطلبة في بعض المواد الدراسية أو التعمق في محتواها بإدخال عناصر جديدة في المنهاج العادي و قد يكون الطلبة من نفس العمر أو من أعمار مختلفة و ذلك حسب حاجة كل منهم و قدراته و إمكانياته و استعداداته و قد يكون لمدة ساعة واحدة في اليوم أو في الأسبوع. **( سعيد حسني العزة، 2000: ص 105 ).**

## 15 ـ مبادئ عامة في تعليم الموهوبين و المتفوقين:

من الصعب تعميم طريقة تدريس معينة للطلبة الموهوبين لان خصائصهم و حاجاتهم فريدة و مختلفة بشكل كبير من موهوب لأخر، إلا أنهم يفهمون الأفكار المعقدة ويتعلمون بسرعة، و لهم اهتمامات تختلف عن تلك التي لدى أقرانهم. و هناك مجموعة من المبادئ العامة التي يجب مراعاتها و إتباعها في عملية تعليم الطلبة الموهوبين أهمها ما يلي:

ـ مراعاة حاجات التعلم الفردية.

ـ تعليمهم باستخدام أساليب واستراتجيات متنوعة.

ـ إعطائهم الفرصة لانجاز أكبر قدر من إمكانياتهم المحتملة.

ـ إعطائهم الفرصة للعمل مع التلاميذ ذوي القدرة المماثلة.

ـ إعطائهم الفرصة للعمل مع التلاميذ الأقل قدرة.

ـ توجيههم نحو الاستقلالية بالفكر و العمل.

ـ تزويدهم بالفرص للاشتراك في العمل الجماعي.

ـ مساعدتهم على تحمل الصعوبات و تجارب الفشل. **( أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، 2007: ص 94 ـ 95 )**

## 16 ـ خصائص معلم الموهوبين:

لخص **ليندیزي ( 1980 )** الخصائص الشخصية و السلوكات التعليمة المفضلة من قبل الطلبة بالنسبة لمعلم الموهوبين وكانت على النحو التالي:

### 1 ـ الخصائص الشخصية:

ـ يتفهم الآخرين و يتقبلهم و يثق بهم.

ـ يتحسس مشكلات الآخرين ويقدم الدعم المناسب لهم.

ـ يتصف بالمرونة و متفتح على الأفكار الجديدة.

ـ لديه اهتمامات ثقافية و أدبية وفكرية.

ـ ملتزم بالتفوق، مبادر، متحمس.

ـ يشعر بالمسؤولية.

ـ يرشد و لا يجبر و لا يضغط و يكون ديمقراطي.

ـ يركز على العملية و النتائج معا.

ـ ليس نمطيا و لا جامد. يستخدم أسلوب حل المشكلات.

ـ متفتح العقل، منطقي، و متعاون و يشرك الآخرين في الإجابات.

### 2 ـ السلوكات التعليمية:

ـ متسامح ويشيع جو أمنا في القسم.

ـ يقدم تغذية راجعة للطلبة.

ـ يحترم القيم الشخصية للطلبة.

ـ يستخدم استراتجيات تعليمية متنوعة.

ـ يقدرالإبداعية و التخيل.

ـ يثير العمليات العقلية العليا.

- يحترم الفروق الفردية و الكرامة الشخصية. ( **سعيد حسني العزة، 2000: ص166 - 167** ).

## 17 - الطلبة الموهوبين متدني التحصيل:

يعد وصف الموهوب متدني التحصيل وصفا مثالي لآلاف الطلاب الذين لا ينجزون من الناحية الأكاديمية أو الاجتماعية في المدرسة رغم امتلاكهم الإمكانية لعمل ذلك و يعرف **سايلفيا (1986)** الموهوب متدني التحصيل بأنه التناقض بين أداء الطفل في المدرسة و بعض المؤشرات على قدرته الفعلية.

وينتج التأخر الدراسي للموهوبين عن عوامل متعددة منها المشكلات الانفعالية أو الاجتماعية أو غيرها ، وقد بين **وايتمور(1986 )** أن بعض الطلبة الموهوبين تنخفض دافعتيهم للتحصيل بسبب عدم التوافق بين خصائصهم والفرص المتاحة لتلبية حاجاتهم .

و لوحظ أن معظم السياسات الرسمية في المدارس تقف حائلا دون تطويرا لخدمات للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، و ذلك لأن الأنظمة لا تسمح بوضع خدمات خاصة مزدوجة لنفس الطالب، بمعنى أن الطالب لا يستطيع أن يلتحق ببرنامجين خاصين في نفس الوقت.

**أهم خصائص الطلبة الموهوبين متدني التحصيل:** و يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- بالرغم من أن الطالب يمتلك معامل ذكاء مرتفع إلا أن إنجازه الأكاديمي يكون مناقض لذلك.
- يبدو غير مهتم في المدرسة و يعادي السلطة.
- يظهر الإحباط العاطفي.
- صعوبة التركيز على المهمة التي يقوم بها.
- طليق شفهيا لكن فقير في العمل المكتوب.
- طموحات منخفضة قياسا للكفاءة.
- لا يخطط و لا يضع أهداف خاصة.
- الأداء سيء على الاختبارات لكنه يسال أسئلة إبداعية.
- واسع الإطلاع لكنه يعاني من ضعف في الأعمال المكتوبة.
- يعاني من الضجر و الملل و الاستغراق في أحلام اليقظة.

ـ غير مستقر عاطفيا حيث يعاني من احترام منخفض للذات، و من الانسحاب و من العدوانية أحيانا.

ـ غير قدر على إقامة علاقات جيدة مع أصدقاءه . **( أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، 2007: ص 110 - 112 ) .**

و بمأننا نهتم بدراسة الأطفال الموهوبين المتمدرسين في الصف الابتدائي فارتأيت أن أعطي فكرة موجزة عن المدرسة الابتدائية في الجزائر نظرا لما تشكله هذه المرحلة من التعليم من أهمية فهي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها مسار الطفل التعليمي كما تبنى عليها جميع المراحل التعليمية الأخرى خاصة إذا تعلق الأمر بالأطفال الموهوبين فهم ثروة لا يجب أن تهمل .لهذا سوف نتطرق للمدرسة الابتدائية في الجزائر وتطور الذي حصل فيها وكيف تتم عملية التعليم و التقويم فيها. خاصة أن التقويم في مفهومه الجديد لا يتعلق بالنتائج النهائية فقط بل هو يبدأ من ما قبل الفعل التعليمي إلى نهايته، فهو إذن بهذا المفهوم وسيلة تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعلم في كل عناصرها و مكوناتها. وهذا ما يمكننا من معرفة مدى نجاعة المناهج الدراسية مع الطفل الموهوب و إن كانت تعود عليه بفائدة لأن التعليم الأساسي هو القاعدة التربوية الإجبارية و الضرورية لمتابعة الدراسة، أو الالتحاق بمراكز التكوين المهني. من بين ما ورثته الجزائر عن الاستعمار الفرنسي، نظمه التربوية. و لفهم مميزات وخصائص المدرسة الأساسية، لابد من التعرف على الواقع التربوي في الجزائر غداة استقلالها.

**ـ الواقع التربوي في الجزائر عند الاستقلال:**

كانت التربية موجهة بالدرجة الأولى إلى المعمرين الفرنسيين و المتعاملين معهم، أما انتشار التعليم بين الجزائريين فبقي محصور في التعليم الابتدائي، و لم يكن شاملا و لا ديمقراطيا، و كانت الأهداف التربوية نفسها التي كانت في المدرسة الفرنسية غير مناسبة للخصائص الحضارية وطموحات المجتمع الجزائري.

و كان الواقع الاجتماعي والتربوي يتميز بعدة مظاهر، يمكن حصرها في ما يلي:

**1 - انخفاض مستوى التمدرس عند الجزائريين:** لقد كان الجهل منتشرا في الجزائر إبان الاستعمار الفرنسي مما أدى إلى رد فعل، تمثل في التوسع التربوي رغبة في تجسيد طموحات الثورة الجزائرية، و خاصة بين الطبقات المحرومة في الأرياف و المد اشر و القرى.

**2 - حاجة الجزائر إلى إطارات:** خرج الاستعمار الفرنسي من الجزائر و بقي الاقتصاد الجزائري و المصالح الاجتماعية و الإدارية دون إطارات كفاءة، لهذا كانت الحاجة كبيرة إلى إطارات في كل التخصصات و المستويات، و كان على المدرسة الجزائرية سد هذا الفراغ.

**3 - توفير قيادة وطنية:** حيث بقي مستوى الوطنية مرتفعا، بعد أكثر من سبع سنوات من التضحيات. و قد انتشرت هياكل التعليم بعد الاستقلال و خاصة في عهد الرئيس هواري بومدين، الذي كان يطمح في رفع مكانة الجزائر على كل المستويات و الأصعدة، حيث كان ذلك غير ممكن دون إعطاء دفع قوي للتعليم، و توفير احتياجاته من الهياكل و الإطارات، بما في ذلك جلب المتعاونين الفنيين من بعض الدول العربية و الأوروبية.

**4 - توفير الإمكانيات المادية:** لقد ساعدت مدا خيل الدولة من محروقات على نشر التعليم و توسيعه.

و كل هذه العوامل ساهمت في أن تكون للتربية حصة الأسد من الاهتمام، و قد أدى ذلك إلى عدة مظاهر:

1 - انتشار المدارس: قامت السلطات السياسية بإعطاء دفع قوي للتعليم من خلال بناء مدارس قريبة من التجمعات السكانية .

2 - ديمقراطية التعليم . **( بوفلجة غيات، 2002: ص ص 37 - 38).**

## - تنظيم التعليم في الجزائر غداة الاستقلال (1962 - 1970) :

لقد كان التعليم مقسما إلى مرحلتين وهما مرحلة التعليم الابتدائي و مرحلة التعليم العام، و هو ما صار يعرف في ما بعد بمرحلة التعليم المتوسط.

**التعليم الابتدائي:** و كان منظما كما يلي:

بداية الدراسة عند بلوغ سن ستة سنوات. و مدة الدراسة الابتدائية ستة سنوات، و قد تضاف سنة سابعة للتلاميذ الين يحضرون الشهادة الابتدائية. أما السنوات فهي كالأتي:

التحضيري الأول، التحضيري الثاني، الابتدائي الأول، الابتدائي الثاني، المتوسط الأول، المتوسط الثاني، و النهائي.

تنتهي السنة السادسة من التعليم الابتدائي، أي قسم المتوسط الثاني بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط (السابعة سابقا).

بينما يحضر تلاميذ السنة السابعة أي النهائية، شهادة التعليم الابتدائي، وتمنح فرصة الالتحاق إلى السنة الثانية من التعليم العام.

## - إصلاح التعليم: (1970 - 1980 ):

تميزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية للإصلاح التربوي في إطار مخططات التنمية و هو إصلاح شامل في مجالات الهياكل و مضامين البرامج وطرائق و استراتجيات التدريس. و قد عرفت هذه المرحلة صدور أمرية 76، التي تطرقت إلى كل من: البحث التربوي، إعداد البرامج، و الوسائل التعليمية، تكوين المستخدمين، التنظيم و المراقبة، و التفتيش التربوي، التوجيه المدرسي، الخدمات الاجتماعية، الإدارة المدرسية. **( بوفليجة غيات، 2002:ص 38 - 41 ).**

## - عيوب المدرسة الابتدائية:

للمرحلة الابتدائية الموروثة عيوب يمكن حصر أهمها فيما يلي :

1 - وجود حاجز مسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط تعتبر مسابقة السادسة عائقا حقيقيا بالنسبة للتلاميذ الضعفاء، هو سبب إقصاء كثير منهم عن النظام التربوي و في سن مبكر.

2 - ضعف مستويات الذين يتوقفون عن الدراسة عند هذا الحد: ينتج عن ضعف مستوى التلاميذ المطرودين صعوبة تأهيلهم مهنيا بمراكز التكوين المهني. و ذلك لكون غالبية المهن في هذا العصر، تحتاج إلى قاعدة علمية ومعرفية، غير متوفرة عند تلاميذ ذلك المستوى الدراسي.

3 - استحالة التحاقهم بعالم الشغل: إن صغر سن الأطفال المطرودين من المدارس الابتدائية لا يسمح بقبولهم في عالم الشغل حسب القوانين الجاري بها العمل.

4 ـ إمكانية رجوعهم إلى عداد الأمين: إن ضعف مستويات التلاميذ المتسربين من المرحلة الابتدائية، و جهل غالبية أوليائهم قد يؤدي إلى رجوع غالبية المطرودين إلى عداد الأمين،وبذلك تضيع الجهود المبذولة من طرف المسئولين للقضاء على الأمية بين أفراد الجيل الصاعد.

5 ـ إمكانية جنوح الأطفال المطرودين من المدارس في سن مبكرة: قد يتم جنوح الأطفال المطرودين نتيجة إهمالهم وتركهم لعناية الشارع، في سن يحتاجون فيها إلى عناية المجتمع حيث ينتمي غالبية الأطفال المطرودين في أخر المرحلة الابتدائية إلى أسر جاهلة فقيرة وكثيرة العدد، تسكن أحياء شعبية يكثر فيها الجانحون. **( بوفليجة غيات، 2002: ص 42).**

**ـ <u>تطبيق المدرسة الأساسية : ( 1980 ـ 1990):</u>**

ما يطبع هذه المرحلة هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1980 /1981. و قد تم تعميمها بشكل تدريجي.

لقد تم تصميم مدرسة أساسية، بحيث تكون وحدة تنظيمية شاملة و متكاملة و مندمجة (مأمن).

**ـ <u>أسباب ظهور المدرسة الأساسية:</u>**

لقد كانت المدرسة الأساسية نتيجة لعاملين مرتبطين :

**أ ـ <u>التطور الاجتماعي الاقتصادي:</u>** لقد عرفت الجزائر بعد استقلالها تطورا كبير نتيجة الجهود المبذولة على كل المستويات ، من أجل التنمية و الرقي . فصار بالإمكان زيادة تطوير المنظومة التربوية ومدها بمزيد من الإمكانيات المادية و البشرية . كما أن التطور الاقتصادي الاجتماعي، أدى إلى ظهور الحاجة إلى عمال مهرة و تقنين وبالتالي الحاجة إلى تطوير المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات الصناعة الجزائرية ، ومدها بما تحتاج إليه من أخصائيين.

**ب ـ <u>عيوب التنظيم التربوي الموروث:</u>**

لقد وجدت في النظام التربوي الموروث تناقضات و سلبيات تتنافى مع الخيارات الأساسية و السياسية للجزائر المستقلة.

## - خصائص وأهداف المدرسة الأساسية:

إن المدرسة الأساسية هي محاولة للتغير، تماشيا مع المستجدات من تعميق للتعريب ومسايرة للتغير الاجتماعي و الاقتصادي الذي تشهده الجزائر، و ترسيخا للمبادئ السياسية للدولة و لطموحات الجماهير.

و لقد جاء في وثيقة للإصلاح التعليم ( **بو القمح محمد ، 2010: ص 14)**

أنه من العزم على الإرساء المكين للاشتراكية في الجزائر ، والتحكم في متطلبات الثورة الصناعية، و الثورة الزراعية، تجلت ضرورة إصلاح المدرسة، التي لها أربع مهام رئيسية:

1 ـ تربية الشبيبة على الخلق الاشتراكي و على حب العمل و التمسك بقيد الحضارة العربية الإسلامية، و على روح التضامن مع القوى العالمية للتحرر و التقدم.

2 ـ التربية على حب الوطن، وعلى الدفاع على مكاسب الثورة، والتجنيد الدائم للمشاركة في مهام البناء الاجتماعي.

3 ـ تحصيل المعارف العلمية والتقنية اللازمة لرقي الأمة الثقافي والنمو الاجتماعي والاقتصادي للوطن .

4 ـ التربية على العمل بالعمل، تربية تقضي على الثنائية التقليدية التي تفصل بين التكوين الفكري والتكوين اليدوي وبين النظرية و التطبيق.

وهكذا ظهرت المدرسة الأساسية متماشية مع الخطوط العريضة الأنفة الذكر و أهم خصائصها:

**1 - دوام تسع سنوات لكل طفل:** تدوم مرحلة التعليم الأساسي تسع سنوات من التعليم الإجباري، وهي عبارة عن دمج لمرحلتي التعليم الابتدائي ( 6 سنوات )، و التعليم المتوسط (أختصر من 4 إلى 3 سنوات )، و ذلك في مرحلة واحدة أساسية من التعليم.

**2 ـ ضمان قدر متساوي من المعلومات لكل طفل :** تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية موحدة البرامج التكوينية. و نتيجة لاختلاف مستويات الذكاء بين التلاميذ، فقد وجدت حصص خاصة للتلاميذ المتخلفين و الضعفاء في بعض المواد، حتى يتمكنوا من اللحاق بزملائهم و تدارك النقص قبل فوات الأوان. أما بالنسبة للتلاميذ الغير متكيفين مع النظام الدراسي، من متخلفين عقليا و معتوهين، الذين يحتاجون إلى عناية خاصة، فتمنح لهم تربية خاصة في مدارس متخصصة حتى ينالوا نصيبهم من العناية و الاهتمام.

3 - **توحيد لغة التعليم:** يتم القضاء على ازدواجية اللغة في التعليم الأساسي وتأخذ اللغة العربية مكانتها اللائقة كلغة لتدريس كل مواد هذه المرحلة الدراسية، و لا تكون اللغة الفرنسية إلا لغة أجنبية ثانية، مثلها مثل غيرها من اللغات الحية الانجليزية و الاسبانية، يستحسن تعليمها عملا بالحديث الشريف " من تعلم لغة قوم أمن شرهم ".

4 - **ربط البرامج التعليمية بالقيم العربية الإسلامية:** تسهل المدرسة الأساسية تفاعل التنظيم التربوي مع الوسط الاجتماعي بعاداته و تقاليده، و يساهم في تعريف النشء على دينه و مقومات حضرته.

5 - **تعويد التلاميذ على العمل اليدوي و ترغيبهم فيه:** تهدف المدرسة الأساسية إلى ربط الدراسة بالعمل، و تقدم للتلاميذ حد مقبول من المعلومات المهنية و التقنية، لتمكينهم منى التكيف مع الحياة العملية و فهم المعلومات التقنية و حب العمل اليدوي.

6 - **مراعاة نمو قدرات الطفل عند وضع البرامج :** يعتبر النمو النفسي والجسمي للطفل أهم عامل يجب اعتباره عند وضع أي نظام تربوي عصري، هذا ما أخذت به المدرسة الأساسية، حيث قسمت مراحل التعليم إلى ثلاثة مراحل مناسبة لمختلف أطوار النمو عند الطفل.

**( بوفليجة غيات، 2002: ص 42 - 47 ).**

وبعد أن أعطينا نبذة عن المدرسة الجزائرية سوف نطرق إلى طرق التقويم المتبعة في المدارس الجزائرية من خلال ما جاء في المناشير الوزارية.

**تعريف التقويم التربوي:**

يعرفه **ألكين ( 1963 )** التقويم التربوي:

" عملية التحقق بالتجربة أو الاختبار من مجالات قرار معين موضع الاهتمام، وانتقاء البيانات المناسبة و جمع وتحليل هذه البيانات من أجل التوصل إلى معلومات تلخيصية تفيد صانعي القرار في الاختيار بين البدائل ".

أما **ستيفلييبم (1974)** فيعرف التقويم:

" بأنه عملية رسم الخطوط العريضة و الحصول على معلومات مفيدة تقدم لأطراف المعنية للاسترشاد بها في إصدار أحكام تتعلق ببدائل القرارات . **( بو القمح محمد ، 2010: ص 15).**

أما **بلوم** فعرفه بأنه مجموعة من العمليات المنظمة، التي يتبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين ، مع تحديد المقررات ودرجة ذلك التغير . **( محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: ص 87 ).**

و من خلال التعاريف يتضح أن التقويم لم يعد اليوم سلوكا يمارس من قبل المدرس يراد منه مدى تحصيل التلاميذ، أو إصدار حكم عليه بل هو جزء من التكوين ككل، يرتبط أساسا بالأهداف المحددة لدروسنا.

إن التقويم لا يتعلق بنتائج التلميذ فقط، بل يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية التي تستعمل ، وكذا الطرق و الأنشطة و المحتويات، حتى وسائل التقويم نفسها .

إن هذا التقويم ليس فقط نهائيا، بل ينطلق من بداية الفعل التعليمي سواء كان قصيرا أو طويل المدى إلى نهايته.

**- واقع التقويم التربوي في الجزائر : ( منشور وزاري رقم 1101 / ع/ و ت 98):**

إن ابرز منشور أعطى أهمية للتقويم التربوي كان خلال السنة الدراسية 1998 حيث عرف التقويم التربوي على أنه " أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها ، وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لالتقاط المعلومات الخاصة لمكتسبات التلاميذ و بنجاعة الطرق والبرامج وكذا السندات التعليمية المستعملة لذلك، و هو يهدف كذلك إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية و تداركها باقتراح البدائل و المسائل"، كما أكد هذا المنشور على أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية و لا يمكن فصله عن العوامل الأخرى المكونة للعلاقة البيداغوجية.

و قد حدد هذا المنشور المبادئ التي يرتكز عليها التقويم في النظام التربوي في:

- عدم الفصل بين عملية التقويم و عمليتي التعلم و التعليم.
- يجب أن يكون التقويم محطة للوقوف على الفعل البيداغوجي و تستعمل نتائجه.
- يجب أن يسعى أعضاء فريق التربوي إلى إكساب محتويات الفروض و الاستجوابات و الاختبارات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية و الدقة.
- يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح النموذجي في القسم.

- يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى اكتساب فعلي و حقيقي.
- تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين و الأساتذة.

كما أنه أعطى هذا المنشور أهمية للتقويم التشخيصي حيث أوجب على المعلمين و الأساتذة القيام بفحص عام لمستوى تلاميذهم في المواد الأساسية أسبوعين بعد انطلاق الدراسة في مطلع كل سنة دراسية لتحديد المستوى العام للقسم للتمكن من توجيه عملهم من جهة وتوجيه مجهود التلاميذ من جهة أخرى.

كما أمر هذا المنشور مدراء المؤسسات التعليمية بالتعاون مع مدراء مراكز التوجه التربوي المهني باستغلال نتائج مختلف الفحوص و الاختبارات الفصلية و كذا نتائج امتحانات نهاية السنة الدراسية.

أما التحول الكبير الحادث في نظام التقويم كانت في سنة 2005 أي بعد سنتين من إصلاح المناهج **وذلك من خلال المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005** الذي أكد على الصلة الوطيدة بين ممارسات التقويم وعملية التعليم حيث اعتبر أن هذه الممارسات يجب أن تكون متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم.

و بهذا المنظور بلغ هذا المنشور على أن التقويم يجب أن يصبح ثقافة لدى كل المتدخلين في المسار التربوي.

و اعتمادا على هذا الطرح انتقد المنشور ممارسات التقويم التقليدية في ظل المناهج القديمة حيث اعتبر بأنها:

- تميزت بمراقبة أعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم و التعلم.
- هي مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة بدلا من وضع تقويم التعلمات وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح ومرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.
- ممارسات تستخدم لأغراض إدارية أساسا ( إجازات، ارتقاء، إعادة التوجيه ).

- تتميز بغياب ملاحظات ذات طابع نوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلاميذ.

و حدد المنشور الوزاري الأشكال التي تتخذها وظيفة التقويم على أرض الواقع و ذلك من خلال:

- تقويم تكويني يمارس خلال النشاطات ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ و فهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه و يهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعليمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.

- تقويم تحصيلي يمارس عند نهاية كل وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

كما حدد المنشور المذكور أعلاه مبادئ منهجية لتقويم التعلمات تتمثل في:

- لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل و هو في طور البناء مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

- يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي لأنها تمكن من إبراز التحسينات المحققة واكتشاف التغيرات المعرقلة لتدرج التعليمات وبالتالي تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم و العلاج البيداغوجي.

- إن أساليب التقويم التحصيلي لابد أن تعتمد أساسا جمع معلومات موثوق منها ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

- إن النتائج المدرسية في التصور التقليدي للتقويم يعبر عنها في شكل تنقيط عددي وقصد تدعيم قرائها يجب مرافقة هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول.

يجب اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي لإستراتجية التعلم تمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها و فعاليتها.

كما ذكر المنشور عدّة إجراءات قاعدية لتطبيق التقويم الجديد ركزت فيها على مايلي:

1 - يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية يحدد فيه فترات عمليات التقويم وتيرتها و أشكلها و ذلك لكل مادة و كل مستوى دراسي.

يجب أن يتضمن هذا المخطط فترات عمليات التقويم التشخيصي، التحصيلي و الإدماجي و عمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية و تدرج التعليمات الواردة فيها.

2 ـ تخصيص الأيام الأولى للدخول المدرسي وبصفة إلزامية لتنظيم فحوص تشخيصية تتناول اللغات الأساسية ( اللغة العربية، اللغات الأجنبية) لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبلية و تنظيم أنشطة الدعم و العلاج وذلك قبل الشروع في تناول المناهج الجديدة.

3 ـ يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات مخصصة للتقويم التشكيلي في أشكاله المتنوعة ( أسئلة شفوية، استجوابات كتابية، فحوص، تمارين...).

4 ـ يجب أن لا تنصب مواضيع الفروض و الامتحانات على استرجاع أو تطبيق الآلي للمعارف ، بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما.

**أما المنشور الوزاري رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 2005** فقد حدد إجراء تقويم أعمال التلاميذ وأكد على تحليل واستغلال النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية السابقة وكذا الفحوص التشخيصية وإعداد مخطط سنوي للتقويم يتضمن مشاريع علاجية بيداغوجية كما حدد شكل التقويم البيداغوجي الذي يكون عن طريق:

ـ استجوابات شفوية وكتابية.

ـ عروض ووظائف منزلية.

ـ فروض محروسة.

ـ اختبارات.

و تهدف هذه النشاطات إلى وضع التلاميذ في وضعيات مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم وتجري هذه العمليات في النهاية:

ـ كل وحدة تعلم على شكل استجوابات أو فرض محروس.

ـ عدة وحدات تعلو على شكل فرض محروس أو اختبار.

كما حدد مبادئ التقويم التي لابد أن تتضمن المصادقة الموضوعية و العدل و الإنصاف بين التلاميذ و ذلك بالحرص على:

- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.
- تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات إلى توظيف المعارف و المهارات المكتسبة في وضعيات مشكلة.
- تقديم وضعيات جديدة وذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم.
- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ .
- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة.
- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

و نجد المناشير الوزارية تنص أيضا على ضرورة تحليل و استغلال النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية وإعداد مخطط سنوي للتقويم يتضمن مشاريع علاجية بيداغوجية، كما حدد المنشور شكل التقويم البيداغوجي الذي يكون عن طريق وضع التلاميذ في وضعيات مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم و ذلك باستخدام أدوات تتمثل في استجوابات شفوية و كتابية، عروض وظائف منزلية، فروض محروسة، اختبارات كتابية.

لكن السؤال الذي يبقى مطروح ما مدى نجاعة هذا التصور مع الأطفال الموهوبين.

## خـــــــلاصـــــــــة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل بشيء من التفصيل مفهوم الطفولة وأهم مراحلها وأهميتها ومظاهر النمو الخاصة بهذه المرحلة وغيرها من العناصر مستفيدة منها في دراسة عينة البحث وهي الأطفال الموهوبين .

وخلصت إلى أن الطفولة هي مرحلة يمر بها كل فرد، تتميز بكونها مرحلة تكوين جسدي ونفسي، يتم خلالها اكتساب وتعلم أشياء عديدة ، ويبقى أثنائها معتمدا على غيره إلى أن يستطيع الاعتماد على نفسه في تسيير حياته.

كما خلصت الباحثة في الجزء الثاني إلى أن الموهبة هي سمات معقدة تؤهل الفرد للانجاز المرتفع في بعض المهارات و الوظائف، وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعدادا فطريا و تصقله البيئة الملائمة، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم ... وغيرها.

ثم تعرضت الباحثة إلى تصنيف الموهوبين ووضحت خصائصهم و دور كل من الأسرة و المدرسة في الاهتمام بهؤلاء الأطفال.

كما تعرضت الباحثة في هذا الفصل إلى مرحلة التعليم الابتدائي لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية . و تسلط من خلالها الضوء على المستوى الدراسي للعينة التي أجري عليها البحث.

## مراجع الفصل الثاني:

1. أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، علم النفس الطفل غير العادي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، لبنان، 2007،ط1.
2. القريطي عبد المطلب أمين، الموهوبون والمتفوقون عقليا، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ومشكلاتهم. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2005.
3. القريطي عبد المطلب أمين، الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ط1.
4. القريطي عبد المطلب، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. دار الفكر العربي، القاهرة، 1989.
5. بوفلجة غياث، التربية والتكوين، دار الغرب للنشر والتوزيع، ةهران، 2002.
6. جروان فتحي عبد الرحمان، الموهبة والتفوق والإبداع، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،2004، ط4
7. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو، عالم الكتاب، القاهرة،1999.
8. حسن إبراهيم عبد العال، التربية الإبداعية ضرورة وجودة، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 2004، ط1.
9. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، الطفل دراسة في علم الاجتماع النفسي. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2007، ط3.
10. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، الطفل دراسة في علم الاجتماع النفسي. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ط2.
11. خليل عبد الرحمن المعايطة ، محمد عبد السلام البواكير ، الموهبة والتفوق . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط2 ن 2004.
12. خليل ميخائيل معوض معوض، سيكولوجية النمو . دار الفكر العربي ، الاسكندرية، 1994.

13. رولان دورون، فرانسواز بارو ـ تعريب فؤاد شهين ، موسوعة علم النفس . المجلد الأول ،عويدات للطباعة والنشر بيروت ـ لبنان، 1997 ، ط1.
14. رياض نايل العسامي، برنامج الإرشاد النفسي منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، مطبعة الروضة، ( 2008 -2009).
15. زحلوق مها، التربية الخاصة بالمتفوقين، مطبعة قمجة، دمشق،2001.
16. سعيد حسني العزة، تربية الموهوبين والمتفوقين. دار اثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.
17. سليمان عبد الرحمن السيد، المتفوقون عقليا خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ومشكلاتهم، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 2005.
18. سهير كامل أحمد، سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة. دار الفكر الجامعي، 1999، ط2.
19. عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي. دار الفكر، الأردن، 2008، ط4.
20. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة، لبنان، ط9، 1998.
21. عدنان البيعي، من أجل أطفالنا. مؤسسة الرسالة، لبنان، 1986، ط4.
22. علي بن هادية، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط4.
23. علي بن هادية، بلحسن البليش، الجيلاني بن الحاج يحي، القاموس المدرسي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ط7.
24. فؤاد البهي السيد، الأساليب النفسية للنمو من الطفولة إلي الشيخوخة. دار الفكر العربي، الكويت.
25. فتحي عبد الرحمن جروان، أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2002، ط1.
26. كامل الدسوقي، النمو التربوي للطفل والمراهق. دار النهضة العربية، بيروت، ط1997،1.

27. كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية الطفولة. دار الكتب العلمية، لبنان، 1996، ط1.
28. كامل محمد محمد عويضة، علم النفس النمو دار الكتب العلمية، لبنان، 1996، ط1.
29. كاملة الفرح شعبان، عبد الجابر تيم، النمو الانفعالي عند الطفل. دار صفاء للنشر والتوزيع، 1999، الأردن، ط1.
30. لندا سليزمان كريغر، ترجمة سعيد حسين العزة، إرشاد الموهوبين والمتفوقون، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005 ط1.
31. ماجدة السيد عبيد، تربية الموهوبين والمتفوقين. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان 2000، ط1.
32. محمد أحمد محمد إبراهيم سقمان، الإرشاد النفسي للأطفال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الجزء الأول، 2001، ط1.
33. محمد السيد عبد الرحمن، نظريات النمو. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.
34. محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2009، ط1.
35. محمد جاسم العبيدي، نظريات التعلم. دار الكتاب العربي، طرابلس، 1999.
36. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم،1995
37. محمد عبد الحليم منسي، عفاف بنت صالح محضر، علم النفس النمو. مركز الإسكندرية للكتاب، 2001.
38. محمد عودة الريماوي علم نفس الطفل، دار الشروق، الأردن، 2003، ط1.
39. محمد نبيل النشواتي، الطفل المثالي. مؤسسة الرسالة، لبنان سنة النشر لم تذكر.
40. نادية هايل السور، مدخل الي تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط4، 2003.

41. يحي محمد بنهان اليازوي، الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل. الأردن، 2008.
42. يوسف قطامي، الاتجاهات الحديثة في التربي الطفل الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، 2008.
43. يوسف قطامي، مجدي سليمان، الموهبة والإبداع وقت نظرية الدماغ. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ط1.

44. Ivenov Mazzuccom, livre de psychiatrie clinique, édition Paradel paris,1998.
45. J.de sjuriaguerra et Daniel Marcelli , Psychopathologie de l'enfant, , Masson, Paris 1984, 2é édition.
46. Maroud de jouffrey, la psychologie de l'enfant
47. philippe Mazet, Didier Houzel-, Psychiatrie de l'enfant et de la l'adolescent- Maloine S.A editeur paris, 1983.
48. R.Dldime – Svermenlen , Le développement de l'enfant , De Boeck , 3$^{e}$édition

49. WWW.ISLAMMENO .CC/AKHBAR/MARAA

50. MINSHAUR.COM/MODE/392
51. WWW.INFPE.EDU.DZ/COURS/ENSEIGNANTS

**تمهيـــد:**

إن حياة الإنسان مليئة بالانفعالات منذ الميلاد حتى سن الشيخوخة والانفعالات قد تعطي للحياة طعما وقوّة ومعنى، فانفعالات الفرد وثيقة الصلة بسعادته أو شقاؤه والانفعال له دور هام في عملية النمو الشاملة لأنه أحد الأسس التي تعمل في بناء الشخصية، وتختلف الانفعالات باختلاف شخصية الفرد وسلوكه ، فمن الناس من يتميز بنضج انفعالي يجعله قادرا على التوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه ومنهم من لا يستطيع ذلك. **( خليل ميخائيل معوض ، 1994 : ص 178 ).**

والسلوك الانفعالي هو لغة نفسية متعلمة للتأثير في الآخرين يهدف إلى تحقيق التوازن بين الفرد وبين بيئته.

يكون المنبه المثير للانفعال مدركا حسيا أو فكرة أو تصورا ـ كما يكون في بعض الأحيان داخليا بحتا ( و هو ما يحدث في بعض الحالات المرضية كالقلق والإحساس بالذنب، و الأرق و اضطراب الجهاز العصبي الأتونومي، و اختلال جهاز الهضم، و الإحساس بالتعب و الإنهاك). لكن الانفعال لا يتوقف على المنبه المثير له فحسب، لكن على الشخص المنفعل و بنية تكوينه، واستعداده ومزاجه ، كما يتوقف على نشاط الجهاز العصبي عموما و بعض أجزاءه بنوع خاص ( كبعض أجزاء الفص الجبهي للحاء المخ، المهاد، و الجهاز العصبي الأتونومي )، و على نشاط الغدد الصم. ( **محمود عبد الحليم المنسى، عفاف بنت صالح محضر، 2001 :ص153 ).**

الانفعال حالة خاصة بالجسم تحدث في شروط محددة تماما ترافقها تجربة ذاتية ومظاهر جسدية و حشوية، وكان يرى كل من **جيمس و لانج** في بداية القرن العشرين أن الانفعال ثانوي لإدراك الفرد للتغيرات الحشوية التي تحدثها الوضعية الانفعالية. إلا أن **كانون** انتقدها بعنف معتبر أن التراكيب المعرفية للانفعال تسبق للتغيرات الفزيولوجية و أقترح الدمج بين تركبين، تنشيط غير محدد يلي إثارة الجهاز الودي يطلقه الوضع و معرفة تتكون برد هدا التنشيط إلى

بعض عناصر هدا الوضع. ( **رولان دورون، فرنسواز بارو، تعريب فؤاد شهين، 1997، ص 395**).

## 1 - تعريف الانفعال:

هو وجدان ثائر يشمل النفس والجسم بالتغير والاضطراب ويتسبب عن إدراك ملائم أو غير ملائم. ( **كامل محمد محمد عويضة، 1996 : ص 166**).

و يرى **جورج ميللر(1964)** بأنه خبرة ذات شعور قوي أو وجدان، يصاحبها عادة أفعال قهرية حادة.

**أما سانفورد** فيشير إلى الانفعال بأنه استجابة معقدة حاوية على خبرة شعورية ، واستجابة فيزيائية ذات محتوى داخلي وخارجي ، وتميل هذه الخبرة إلى الإعاقة أو التسهيل مع السلوك الدافع . ( **حامد عبد السلام زهران ، 1974 : ص 208** ).

**و يعرف الانفعال :**على أنه تغير مفاجئ يشمل الفرد نفسيا وجسميا و يؤثر فيه ككل، في سلوكه الخارجي و شعوره، كما يصحب بكثير من التغيرات الفزيولوجية مثل سرعة ضربات القلب واضطراب التنفس وازدياد ضغط الدم، و لكي نفهم الانفعال علينا قراءة مشاعر القلق و السعادة والغضب التي أدلى بها الشخص (**خليل ميخائيل معوض ،1994 : ص 07**).

و تعرفه **كاملة الفرخ شعبان** على أنه حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة و إحساسات و ردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيري معين و هي تنزع للظهور فجأة ويصعب التحكم فيها وهي القلق، الغضب و العدوانية و السعادة و الابتهاج. ( **كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999: ص 08** ).

و يعرفه **ستانلي** بأنه الدعامة الأولى التي تقوم عليها الطاقة النفسية في نشأتها وتطورها . ( **فؤاد البّهى السيّد، ص 205** ).

أما **محمود عبد الحليم منسى** يرى بأنه حالة نفسية معقدة تبدو مظاهرها العضوية في اضطراب التنفس و زيادة ضربات القلب و اختلال إفراز الهرمونات و تتميز مظاهرها النفسية بوجدان قوي يبدو في القلق و الاضطراب وقد يؤدي هذا القلق إلى قيام الفرد بسلوك معين ليخفف من

توتر النفس و هذا وقد تعوق حدّة الانفعال النشاط العقلي المعرفي للفرد. **(محمود عبد الحليم منسى، عفاف بنت صالح محضر، 2001: ص 153).**

و يعرفه **إدوارد موراي** بأنه استجابات فزيولوجية وسيكولوجية تؤثر في الإدراك، و التعلم و الأداء. **( إدوارد موراي، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، 1988، ص 101).**

يعرفه **جيمس درفر** بأنها حالة معقدة لدى الكائن الحي، وليست حالة بسيطة، و أنها تتضمن تغيرات جسمية واسعة مثل التنفس والنبض ، وإفراز الغدد ...الخ ، أما الجانب النفسي منها عبارة عن حالة إثارة تمتاز بقوة الشعور، والرغبة في عمل سلوك معين، وفي حالة ما يكون الانفعال حادا فإن الوظائف العقلية يصيبها اضطراب.

## تعريف المشكلات الانفعالية:

تحدث المشكلات الانفعالية نتيجة لوجود اضطراب انفعالي وهو حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو بالنقصان.

## 2 - استثارة الانفعال:

تستثار الانفعالات بواسطة طائفة متنوعة من أنماط المثيرات الفطرية و المتعلمة، و المواقف الاجتماعية. و سوف نتعرض لبعض الانفعالات:

### 2 - 1 - الاستثارة الفطرية للانفعالات:

يستثار انفعال الخوف عند الإنسان بواسطة أي مثير شديد وهدا ما أكدته تجارب كل من **واطسن** و **دونالد هب**، فالخوف يحدث نتيجة الطبيعة المفاجئة أو الغير متوقعة للمثير بالإضافة إلى شدته.

أما انفعال الغضب فهو نوع أخر من الانفعال الذي يمكن أن تحدثه مواقف معينة على أساس فطري، كما أن مشاعر الغضب كثيرا ما ترتبط مع العدوان ونوبات الغيظ.. .الخ. **( إدوارد موراي، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، 1988، ص 106).**

### 2-2 ـ الاستثارة الانفعالية المتعلمة:

لقد دلت أبحاث كل من **واطسن** و ماري كوفر جونز أن معظم مخاوف الأطفال يتم تعلمها عن طريق العملية الشرطية . كما أوضحت التجارب أن المخاوف يمكن أن تمتد إلى مثيرات مشابهة أخرى عن طريف عملية التعميم ، ويمكن القضاء على هده المخاوف عن طريق عملية الإطفاء. **( إدوارد موراي، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، 1988، ص 109).**

### 3 ـ شروط حدوث الانفعال:

أ ـ مثير أو منبه خارجي أو داخلي، و هو إدراك.

ب ـ كائن حي له من الظروف الفطرية و المكتسبة ما يحدد مدى و طبيعة استجابته للمثير.

ج ـ و من ثم تحدث الاستجابة أي الانفعال بنواحيه الثلاثة ، ناحية التعبير الخارجي، و ناحية الشعور الداخلي، و ناحية التغير الفزيولوجي. **(كامل محمد محمد عويضة ، 1996 :ص 67).**

### 4 ـ أنواع الانفعالات:

**أ ـ أولية أو بسيطة:**

وهي انفعالات الغرائز التي مر بها الفرد كالخوف والغضب وتأكيد الذات.

**ب ـ ثانوية أو مركبة:**

وهي تتكون من أكثر من انفعال أوّلي ولهذا هي متعددة منها الإعجاب الذي هو مزيج بين الاستطلاع و الخنوع، و الرهبة التي هي مزيج بين الإعجاب و الخوف .....الخ

**ج ـ مشتقة:**

وهي انفعالات تقوم بالنفس نتيجة إحساسها بالثقة أو الأمل أو القلق حيث تكون مباشرة لعمل غريزي تتناوب فيه عليها بعض هذه الحالات، كما تحدث لك وأنت تجيب على أسئلة الامتحان. **(كامل محمد محمد عويضة ، 1996 :ص 135).**

## 5 ـ المظاهر العامة الانفعال:

**أ ـ المظاهر الداخلية:**

تبدو في سرعة ضربات القلب، ارتفاع ضغط الدم، سرعة التنفس، الإسهال، جفاف الفم نتيجة انقباض الأوعية الدموية المحيطة...الخ.

**ب ـ المظاهر الخارجية:**

تبدو في انفعالات الخوف، الغضب، الغيرة، إضرابات النوم، الفرح و الحزن، احمرار الوجه، تصبب العرق.

وتتأثر هذه المظاهر بالعمر الزمني وبمراحل النمو وبأنماط الثقافة التي يحيا في إطارها الطفل وبالفروق الفردية بين الناس كاختلاف مستويات الذكاء وسمات الشخصية و الجنس.

**(فؤاد البّهى السيد، ص 207 )**

## 6 ـ الصفات المميزة لانفعال الطفل:

**1 ـ قصيرة المدى:** تبدأ بسرعة وتنتهي بسرعة.

**2 ـ كثيرة:** تنتاب الطفل انفعالات كثيرة لذلك فهي تصبغ حياته بصبغة وجدانية مختلفة الألوان والآثار .

**3 ـ متحولة المظهر:** لا يستقر الطفل في انفعالاته على لون واحد فهو سرعان ما يضحك ثم نجده يبكي ، فهو لذلك متقلب في انفعالاته .

**4 ـ حادة في شدتها :** حيث لا يميز الطفل في ثورته الانفعالية بين الأمور التافهة و الأمور الهامة. **( محمود عبد الحليم منسى ، عفاف بنت صالح محضر، 2001: ص 154).**

## 7 ـ العوامل التي المؤثرة في النمو الانفعالي :

تتغير انفعالات الطفل تبعا لتغيير المثيرات المختلفة التي تستجيب لها، فتتأثر الاستجابة الانفعالية بشدّة المثي، و مدّته، و حدّته.

تدل أبحاث **جيرسيلد** على أن انفعالات الطفل تتأثر تأثرا قويا بنوع ومدى صلته بأمه وأبيه وذويه وأترابه. و أنها تتطور تبعا لنمو إدراكه و فهمه للمواقف المختلفة كما تخضع انفعالات الطفل إلى العمليات العقلية العليا ولاتساع التفاعل بين الطفل وبيئته . كما يعد النضج والتدريب أكثر العوامل تأثير فينمو انفعالات الطفل. **(فؤاد البّهي السيد ، ص 223).**

كما تتدخل بعض العوامل التي تساعد على تحقيق الثبات والاتزان الانفعالي للطفل في هذه المرحلة و هذه العوامل هي:

ـ اتساع دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي متمثلا في المدرسة و ما فيها من مدرسين و زملاء و مجتمع محيط بالمدرسة، وجيران...الخ مما يؤدي إلى توزيع حياته الانفعالية على مختلف ما يحيط به من موضوعات وأفراد وجماعات و هذا التوزيع من شأنه أن يخفف من حدّة انفعالاته و شّدتها فيعطيه قسطا كبيرا من الاستقرار الانفعالي.

ـ الطفل الذي يميل للتنافس و العدوان والعناد يجد منفذا في المنافسة المنظمة في المدرسة من خلال الأنشطة الرياضية و الاجتماعية و الترفيهية والثقافية، فهو الآن أقدر على تكوين صدقات مع غيره من الأطفال، و مع معلميه و المشرفين عليه في المدرسة و بهده الطريقة تجد الميول العدوانية عنده منفذا طبيعيا لها و بالتالي تساعد على تحسين الاستقرار الانفعالي عنده.

ـ التنظيم الملحوظ في علاقات الطفل الاجتماعية، فلم يعد الطفل يبني علاقاته مع غيره من الناس نتيجة لدافع وقتي بل أصبحت علاقته بغيره من الناس تقوم على مجموعة الاتجاهات و الميول التي توافق مقتضيات الموقف ككل وفقا للمعايير الاجتماعية التي يتعلمها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. **( محمود عبد الحليم منسى، عفاف بنت صالح محضر، 2001: ص 170-171).**

## 8 ـ من مظاهر النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة الوسطى:

### 8 - 1 ـ الغضب:

يختلف هذا الانفعال في درجته وشدّته ومظهره عن المراحل السابقة فالطفل في الثانية من عمره إذا ما غضب يصيح ويضرب الأرض بقدميه ويمزق ثيابه ، بينما طفل التاسعة إذا ما غضب تختلف استجاباته الانفعالية فيتخذ موقف سلبيا يتمثل في التمتمة ببعض الألفاظ أو بتعبيرات الوجه.

### 8 - 2 ـ الغيرة:

يعبر الطفل عن هذا الانفعال بوسائل وطرق مختلفة عن طفل الرابعة أو الخامسة من عمره فبعد أن كان الطفل وهو في الرابعة من عمره يعبر عن غيرته من أخيه الأكبر بالاعتداء عليه نجده عندما يبلغ التاسعة أو العاشرة من عمره ينظر إلى إخوته نظرة رعاية وعطف ... كما تتحول نظرته إلى الأطفال الآخرين من نظرة المنافسة والتحدي إلى نظرة الصداقة ومحاولة جذب انتباههم ويطلب رضاهم في سبيل إشباع حاجاته ورغباته. **( محمود عبد الحليم منسى، عفاف بنت صالح محضر، 2001: ص167 ).**

### 8 - 3 ـ الخوف:

تنقسم مخاوف الأطفال في هذه المرحلة إلى :

**أ ـ مخاوف واقعية:** وهي نتيجة للخبرة المباشرة مثل خوف الطفل من أن يعضه كلب، أو تحذير الوالدين له بالابتعاد عن النار.

**ب ـ مخاوف غير واقعية:** تم إجراء بحث عن مخاوف الأطفال وكشف هذا البحث عن أكثر مخاوف الأطفال ( حوالي 20 % منها مخاوف غير واقعية تدور حول مخلوقات خيالية أو تتصل بالظلام أو الخوف من الحيوانات مفترسة ) ، كما قام أحد الباحثين بسؤال مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين( 9 - 12 سنة) عن الأشياء التي يخافون منها و درجة خوفهم منها ثم قام بتصنيف الموضوعات المخيفة إلى ثلاث موضوعات هي:

**واقعية:** مثل الخوف من سقوط من فوق السلم.

**<u>غير واقعية:</u>** كالخوف من الأشباح.

**<u>مخاوف غامضة</u>:** وكل هذه المخاوف تتضمن عادة التعرض للأذى أو القتل وهي مخاوف رمزية ترمز للعقاب الوالدي الذي يخافه الطفل. **( محمود عبد الحليم منسى، عفاف بنت صالح محضر، 2001: ص 168).**

## <u>9 - علاقة النمو الانفعالي بالتحصيل الدراسي:</u>

يحتاج الطفل إلى الشعور بالأمان والاستقرار والعطف سواء كان في الأسرة أو في المدرسة وهذا شرط ضروري لتقدمه في التحصيل الدراسي.

- فالطفل الذي يعيش في أسرة تعاني من القلق والاضطراب والصراع فإن هذا ينعكس على الطفل فيصبح قلقا وقد يفقد القدرة على التركيز أو يفقد الرغبة في الدراسة، فالبيت المتعاون المستقر يوجه انتباه الطفل وطاقته نحو العمل المدرسي.
- وينخفض تحصيل الطفل أيضا نتيجة معاناته من التعب و الإرهاق المستمر ليحقق توقعات الوالدين منه.
- من العوامل التي تأثر أيضا في التحصيل الدراسي للطفل غياب أحد الوالدين من سماء الأسرة ، فيؤدي ذلك إلى فتور في الحماس وفقدان الرغبة في العمل المدرسي ويستمر ذلك حتى يتقبل الطفل الوضع الجديد.
- كما يتأثر الطفل في تحصيله الدراسي نتيجة مولود جديد في الأسرة حيث يشعر طفل المدرسة بأنه فقد مكانته في المنزل و خاصة إذا وجه الأبوان اهتمامهما أكثر إلى الطفل الجديد فقد تتأثر درجاته التحصيلية نتيجة لذلك وينخفض مستوى تحصيله.
- كما يتأثر التحصيل الدراسي للطفل في المدرسة بالمدرس، فالمدرس الذي يفرق بين التلاميذ في المعاملة، أو يخص بعضهم بالعناية والرعاية و العطف أو يساعد تلاميذ معينين أثناء أداء الامتحان بسبب العلاقات الشخصية أو الدروس الخصوصية فهذا كله يترتب عليه اضطراب الأطفال الآخرين ويفقدهم الثقة في أنفسهم وفي المدرسة و المدرسين. **( محمود عبد الحليم منسى، عفاف بنت صالح محضر، 2001: ص 169).**

## 10 - أثار الانفعال:

### 10 - 1 - أثرها في الجسم:

إذا كانت سارّة و هادئة ساعدت على صحة الجسم و سرعة شفائه، أما إذا كانت شديدة و عنيفة عجز الجسم على احتمالها حتى ولو كانت سارّة.

- كما أن هناك العديد من الأمراض كالسكر و ضغط الدم و القلب والقرحة المعوية تنشأ من انفعالات الغضب والحزن العنيفة.

- أما أثرها في العقل فهو لا يقل خطورة عن أثرها في الجسم، إنها تنشطه إذا كانت معتدلة كما في العواطف . أما إذا كانت عنيفة فهي تفكك الأفكار وقد تشل العقل نفسه عن كل نشاط وتهوي بصاحبها إلى مستوى الغرائز. **(خليل ميخائيل معوض، 1994: ص 68 - 69).**

### 10 - 2 - الآثار الانفعالية للتحصيل الدراسي:

- عندما ينخفض التحصيل الدراسي للتلميذ في المدرسة فقد تظهر عليه أثار اضطرابات انفعالية فقد يصبح عصبيا كثير الرفض والعناد سريع الغضب والاستثارة و خاصة اتجاه مطالب والديه.

- قد يتطور الأمر إلى صعوبات في النوم وإلى كثرة التعبير عن المخاوف.

- قد يشكو الطفل من صداع أو دوار أو مغص في الصباح قبل الذهاب على المدرسة . **( محمود عبد الحليم منسى، عفاف بنت صالح محضر، 2001: ص 170).**

## 11 - وظيفة الانفعال وقيمته في الحياة:

هو القوة الدافعة للغرائز والعواطف التي تنظم الغرائز وترتقي بالإنسان ، ويعبر الانفعال عن نفسه بالإشارة والحركة و مظهر الوجه فيأخذ وظيفة اللغة الاجتماعية التي يتخاطب بها الناس.

**(خليل ميخائيل معوض،1994: ص 70).**

## 12 - أثر التعلم في نمو الانفعال:

يلعب التّعلم دورا هام في تطور الانفعال وفي تعديل مظاهره الخارجية وكذلك في اكتساب المثيرات الجديدة صفات المثيرات الطبيعية التي تثير الانفعال أصلا وسوف نوضح ذلك فيما يلي:

- قد يحدث وأن يرتبط المثير الطبيعي بمثير آخر ليس له صلة أصلا بإثارة انفعال معين (كالخوف ) فيكتسب بذلك المثير بعد ذلك، فإذا تغيب المثير الطبيعي فإن المثير الاصطناعي يحدث نفس الأثر و معنى ذلك أن المثير الجديد قد ارتبط بالمثير الطبيعي أثناء التجربة و تكرارها لذا يحدث نفس الأثر لأنه اكتسب صفة جديدة عن طريق الاقتران ، وهكذا نرى أن الاكتساب أو التّعلم عامل هام في النمو الانفعالي إذ يتعلم الطفل من البيئة أن يستجيب لأشياء لم يكن يستجيب إليها من قبل. كما أن الطفل يتعلم عن والديه في طفولته المبكرة كيف يستثار انفعاليا بالنسبة إلى موقف معين ، ويكتسب كيف يعبّر عن انفعال ما. **(خليل ميخائيل معوض،1994: ص 88).**

## 13 - فوائد الانفعال:

للانفعالات المعتدلة و المنشطة بعض الفوائد منها:

- الشحنة الوجدانية المصاحبة للانفعال تزيد من تحمل الشخص، وتزوّده بدوافع و رغبات تدفعه إلى مواصلة العمل على تحقيق أهدافه.
- للانفعال قيمة اجتماعية إذ تكون التغيرات المصاحبة له ذات قيمة تعبيرية تربط بين الأشخاص، و تزيد من فهمهم لبعضهم البعض من الناحية الشعورية.
- الانفعالات مصادر للسور، فكل إنسان يحتاج إلى درجة معينة منه إذا زادت أثرت في سلوكه وتفكيره، و إذا قلت أصابه الملل.
- يهيئ الانفعال الفرد للمقاومة من خلال تنبيه الجهاز العصبي لاإرادي و الجهاز الغددي الكظري.

## 14 - مضار الانفعال:

- يؤثر الانفعال على التفكير فيمنعه من الاستمرار و يجعله غير واضح، كما هو الحال عند الغضب، أو يجعل التفكير بطيء و صعب كما هو الحال في الحزن و الاكتئاب.
- يقلّل الانفعال من قدرة الشخص على النقد، و إخضاع التصرفات لرقابة الإرادة، مما قد يؤدي إلى تصرفات عشوائية غير سليمة.
- يساعد الانفعال على تفكك المعلومات و المفاهيم، فتتغلب المعلومات الغريزية الآلية على السلوك والتفكير، مما قد يؤدي إلى سلوك اجتماعي غير مهذب.
- يؤثر الانفعال على الذاكرة فيما يختص بالحوادث التي أثناء فطرة الانفعال.
- إذا توالت الانفعالات دون أن تنتهي المواقف المسببة لها نهاية سوية، استمرت التغيرات الفيزيولوجية المصاحبة، مما قد يؤدي إلى تغيرات عضوية في الأنسجة، و نشوء الأمراض النفسية الجسمية أو ( السيكوسوماتية ) كقرحة المعدة و الأمعاء، ارتفاع الضغط، الربو، فقدان الشهية ...الخ.

## 15 - نظريات الانفعال:

### 15 - 1 - نظرية الطوارئ:

يرى **كانون** أن إدراك الموقف المثير للانفعال يؤدي إلى تنبيه منطقة عصبية توجد في الدماغ و هي المهاد (التلاموس ) فيصدر عنها نوعان من الأسيلات العصبية أحدهما بقشرة المخ للشعور بالانفعال و الآخر للهيبوتلاموس (المهيد ) للسلوك الانفعالي ومظاهره، و تعني هذه النظرية أن الشعور الانفعالي و السلوك الانفعالي يصدران في نفس الوقت، و ليس كما كان يظن سابقا الواحدة تلو الأخرى، لكن لا يوجد حتى الآن أي برهان علمي على ذلك ما عدا تأكيد دور الهيبوتلاموس في السلوك الانفعالي. **(حامد عبد السلام زهران، 1984: ص 219 ).**

و قد قام **كانون** بدراسة التغيرات الفسيولوجية التي تصحب الانفعال فوجد أن هرمون الأدرينالين يزداد إفرازه في حالات الانفعال العنيف كالخوف و الغضب و استنتج أن هذه الزيادة في الإفرازات لها نتائج ذات فائدة حيوية للفرد إذ تعينه على الهرب أو القتال إذ يؤدي

الأدرينالين إلى سرعة توزيع الدم في جميع أنحاء الجسم، وزيادة ضغط الدم، اتّساع مسالك الهواء في الرئتين، انطلاق السكر المخزون في الكبد. تأخير ظهور التعب. هذا ما ساعد **كانون** في أن يصوغ نظرية الطوارئ وفحواها أن الانفعال رد فعل طبيعي يصدر عن الفرد بأسره لمواجهة الطوارئ.

و تعرضت هذه النظرية أيضا للنقد لنقص معلوماتنا عن وظائف التلاموس و الهيبوتلاموس.

## 15 - 2 - نظرية جيمس - لانج :(1880):

إذ يرى هذان العالمان أن الشعور بالانفعال ناتج عن الإحساس بالتغيرات الفسيولوجية والجسمية عندما يصاب الجسم باضطراب بتأثير بعض المثيرات ، وأن التبدلات الجسدية تعقب مباشرة إدراك الحادث المثير وأن شعورنا بهذه التبدلات هو الهيجان بعينه ويضرب الأمثلة الكثيرة لتأكيد نظريته هذه ، فيبين كيف انه يكفي أن نتخذ وضع الغضب حتى نشعر بالغضب فعلا ،أو نصطنع الحزن حتى نحزن فعلا .

وقد وجّهت إلى هذه النظرية عدّة اعتراضات منها :

إن حركات التعبير عن الانفعال ومظاهره الخارجية غير مرتبطة بالإحساسات الصادرة عن أحشاء الجسم ، فالحالة الجسدية العضوية الداخلية ، ليست عاملا أساسيا في تكوين الانفعال .

**(حامد عبد السلام زهران، 1984: ص 216 ).**

## 15 - 3 - نظرية سارتر:

يقول أن المميز للانفعال هو عنفه و وحدته، فليس جسدي الذي يهتاج خلاله، و لا فكري الذي يهتاج، إنما الذي يهتاج هو أنا الذي أؤلف كلا موحدا فيه الجسد و فيه العقل. إن الانفعال كما يصفه سارتر هو شعور الإنسان كله بالعائق. هذا الشعور يأتي عن طريق الحواس. **( حامد عبد السلا زهران، 1984: ص 219 ).**

## 16 - المشكلات الانفعالية عند الأطفال:

من مظاهر الاهتمام بالصحة النفسية في الوقت الحاضر دراسة سيكولوجية الأطفال والمشكلات التي يتعرضون لها بهدف الوقاية من هذه المشكلات و العمل على حلها، و من بين المشكلات النفسية التي تواجه الأطفال نجد المشكلات الانفعالية التي تحدث نتيجة لوجود اضطراب انفعالي و هو حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة للمثير بالزيادة أو النقصان. **(حنان عبد الحميد العناني، 1998: ص 156 )**

ويعرفه **كوفمان (Kauffman)** من خلال وصف الأطفال الذين يعانو ن من مشكلات انفعالية بأنهم من يظهرون سلوكيات شاذة نحو الآخرين, والذين تظهر عليهم سلوكيات غير مقبولة وغير متوافقة مع البيئة المحيطة بهم ومع مجتمعهم, كما إن توقعاتهم بالنسبة لأنفسهم وللآخرين غير صحيحة **(خوله يحي،2003: ص 18).**

من الملاحظ بشكل عام أن جميع الأطفال يمرّون بفترات من المشكلات الانفعالية، و تظهر الدراسات أن الأطفال يعانون بالمتوسط من خمس إلى ست مشكلات في أي وقت من ما قبل المدرسة وأثناء المرحلة الابتدائية ،و أن أغلبية الأطفال ذوي المشكلات الانفعالية يصبحون راشدين طبيعيين، تبدو الاضطرابات الانفعالية في الطفولة كمبالغات في الارتقاء الطبيعي أكثر من كونها ظواهر مرضية محددة. و من بين المشكلات الكثيرة التي يواجهها ويشكو منها الأطفال بصفة عامة و الموهوبين بصفة خاصة هي القلق، الخوف، تدني اعتبار الذات، الاكتئاب، و الخجل، و سوف نتطرق لها بالتفصيل.

### 16 - 1 - مشكلة القلق:

يعرف **الداهري** القلق بأنه عدم ارتياح نفسي وجسمي ويتميز بخوف منتشر وبشعور من انعدام الأمن وتوقع حصول كارثة ويمكن أن يتصاعد القلق إلى حد الذعر **( الداهري ، صالح 2008 : ص 222).**

ويشمل القلق حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وترقب الشر وعدم الارتياح حيال الألم أو مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع وهو الخوف من شيء مجهول ، ويبلغ القلق أوجّه ما بين ( 2 - 6 ) سنوات وتتضمن أعراض القلق التهيج والبكاء والصراخ وسرعة الحركة والأرق والأحلام المرعبة ، فقدان الشهية وصعوبات التنفس والتقلصات اللاإرادية . **(كاملة الفرخ شعبان ، عبد الجابر تيم، 1999: ص 148 ).**

ويؤثر القلق أحيانا على الوظائف العقلية تأثيرا ضارا فيجعل الطفل ينسى أشياء يعرفها، و يؤثر في القدرة على الكلام فيتعرض الفرد إلى اضطرابات النطق كالتلعثم، و الفأفأة، و الثاثأءة.

و القلق عادة يأتي من الداخل من اللاشعور، فالطفل الذي يعاني من القلق ليس لديه مشكلة خارجية، فهو لا يخاف شيء بعينه، إنما ينتابه إحساس داخلي بعدم الأمان.

و يؤثر القلق في الطفل من ثلاثة جوانب:

- **الجانب الأول:** الطفل نفسه فالقلق يجعله لا يعرف طعم الاستقرار أو الاتزان الانفعالي.
- **الجانب الثاني:** علاقاته بالآخرين فلا يستطيع أن يقيم علاقات اجتماعية لها صفات الثبات مع الآخرين، وقد يعاني من السلبية والانطواء، وعدم القدرة على التفاعل مع الجماعة.
- **الجانب الثالث:** في أعماله ومنجزاته حيث يكون جليا من خلال عدم القدرة على التحصيل أو العمل أو الإنتاج . **( خليل ميخائيل معوض ، 1994 : ص 278 )**

**<u>أ - أسباب القلق:</u>**

**1 - <u>فقدان الشعور بالأمن :</u>** ويمثل عدم الشعور الداخلي بالأمن سببا رئيسيا للقلق لأن القلق المزمن هو نتيجة انعدام الشعور بالأمن والشكوك حول الذات ، وفقدان الشعور الداخلي بالأمن هو ناتج مجموعة من العوامل هي:

- **عدم الثبات وتقلب الآباء والمدرسين في التعامل مع الطفل:** يؤدي إلى حالة من التشويش والقلق لدى الطفل فتصبح الحياة بالنسبة له سلسلة من الحوادث المخيفة التي لا يمكن التنبؤ بها.
- **الكمال الزائد**: الذي يطلبه الوالدين من الأبناء أي توقعات الآباء تفوق قدرات الأبناء وهذا يطور حالة من الاضطراب والتوتر نتيجة لعدم الوصول إلى مستوى التوقعات.

❖ **التسيب أو الإهمال:** يؤدي إلى شعور الطفل بعدم الأمن فتنقص ثقته بنفسه.

❖ **النقد الدائم والمقارنة مع الإخوة أو الجيران أو الأقارب** : يؤدون إلى الشعور الشديد بالقلق و التوتر لدى طفل إذ يشعر بالشك في ذاته و يتوقع أن موقع نقد.

❖ **الثقة الزائدة من قبل الراشدين :** إن قيام الراشد بائتمان الأطفال على أسرارهم مفترضين أتهم يمتلكون نضج الكبار، و تحميل الأطفال أعباء كهده قبل الأوان يولد لديهم القلق فالطفل ليس لديه النضج الذي يمكنه من توقع ما قد يسفر عن كشف الأسرار من المشكلات في المستقبل.

2 - **الشعور بالذنب:** يتطور الشعور بالقلق لدى الأطفال نتيجة اعتقادهم بأنهم تصرفوا على نحو سيء وتتعقد المشكلة عندما يتبلور لدى الطفل إحساس عام بأنه لا يتصرف بطريقة صحيحة وقد يمر الأطفال بحلقة مفرغة عندما يشعرون بالذنب بسبب انخفاض فاعليتهم و هدا النمط من السلوك يميز الطفل الذي يميل للتأجيل فهو يكتفي بالقلق دون العمل مثل ه ذا الطفل لا ينجز شيئا ويستنفد طاقته بمشاعر القلق.

3 - **تقليد الوالدين:** غالبا ما يكون للآباء القلقون أبناء قلقون حيث يتعلم الأطفال القلق و يرون الخطر في كل ما يحيط بهم.

4 - **الإحباط المستمر:** أي عدم تقدير الأبناء حق قدرهم وعدم تعزيز السلوك السوي عندهم.

**(جمال مثقال القاسم، ماجدة السيد عبيد ، 2000 : ص 148 ).**

## 16 - 2 - مشكلة الخوف:

يعرف بأنه استجابة انفعالية شديدة من مثير غير مخيف، ومن أشكال الخوف المرتبطة بالطفولة الخوف من الحيوانات والمدرسة ، والطفل المصاب بهذا النوع من الخوف نجده يبدي استجابات هروب وتجنب قوية عند مواجهة الشيء الذي يخشاه، وقد يرفض أن يزور الأماكن غير المألوفة، وهو على حذر وتأهب وقلق على الدوام، ومن شأن هذه الأعراض أن تصيب الطفل بالوهن والعجز.

عادة ما يتعرض الأطفال لانفعال الخوف المرتبط في الغالب بانفعالات أخرى، لذا فالخوف انفعال شائع بين الأطفال ويأخذ أشكالا متعددة تؤثر في بناء شخصية الطفل و نحوه.

و في الواقع إن الخوف يدخل في أغلب أنواع الاضطرابات الانفعالية و العصبية و الانحرافات السلوكية و الاجتماعية كما يوجد في حالات اضطراب الشخصية و يؤيد هذا الرأي كثير من علماء النفس فمثلا العالم (allers ) يرى أنه لا توجد حالة اضطراب نفسي لدى الصغار أو الكبار بدون خوف كما أن العالم (freud) يرى أن الخوف أو القلق أساس جميع الحالات العصبية.

الخوف انفعال قوي غير سار ينتج عن الإحساس بوجود خطر أو توقع حدوثه. و المخاوف متعلمة، إلا أن هناك مخاوف غريزية مثل الخوف من الصوت المرتفع أو من فقدان التوازن و الحركة المفاجئة ويشعر الأطفال بالرعب أو الخوف من عدد كبير من الأشياء أو المواقف.

الخوف قد يكون خوفا عاديا أو مبررا عندما يكون المصدر المسبب للخوف مخيفا بطبيعته و يكون الخوف غير عادي وغير مبرر عندما يكون المصدر المسبب للخوف غير مخيف بطبيعته مثل الخوف من القطط أو الأماكن المرتفعة أو الضيقة أو الفسيحة أو الخوف من الغرباء أو من المواقف غير المألوفة وما إلى ذلك وفي هذه الحالة يسمى الخوف خوفا مرضيا أو الفوبيا.

## أ - أنواع المخاوف:

يوجد نوعان من المخاوف هي:

- **مخاوف عادية موضوعية:** وهي مخاوف لا تستلفت النظر، بل نجدها مفيدة أحيانا في وقاية الفرد وحمايته، ودفع الأذى عنه وتجنبه الكثير من المخاطر وهي أكثر شيوعا عند الأطفال.
- **مخاوف ذاتية مرضية:** فهي مخاوف غامضة وغير منطقية لا يعرف لها سبب واضح لأنها أصبحت في دائرة اللاشعور، فلا تستطيع التخلص منها إلا بطرق العلاج المعروفة، و هي قد تكون نتيجة خبرات مؤلمة. **( خليل ميخائيل معوض، 1994: ص 287 ).**



**ب ـ أسباب الخوف:**

1 ـ الحماية الزائدة أو القسوة والتسلط والخبرات المؤلمة في الطفولة المبكرة.

2 ـ غياب الأم و تركها للطفل بدون رعاية.

3 ـ استماع الطفل إلى قصص مخيفة، ورؤيته للأفلام المرعبة.

4 ـ التأثر بمخاوف الآخرين. **( حنان عبد الحميد العناني ، 1998 : ص 157 ).**

5 ـ تعرض الطفل إلى صدمات تتضمن مثيرات و منبهات غريبة و منفرة تحدث أثرا نفسيا سيئا ومؤلما فيخاف منها.

6 ـ الحساسية في الاستجابة ذات المنشأ الولادي : وهنا نشير إلى حساسية أكثر في الأجهزة العصبية المركزية لهؤلاء الأطفال فهي منذ الولادة أكثر حساسية من غيرها. لذلك فهم يستجيبون لمثيرات أضعف ويحتاجون لوقت أطول ليستعيدوا توازنهم **( كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999: ص 152).**

7 ـ الضعف النفسي أو الجسمي.

8 ـ سلوكات الآباء السالبة من نقد ومتطلبات الزائدة و توبيخ . لأن مثل هده الأساليب تنتج أطفالا خوافين بشكل عام أو أطفال يخفون من السلطة بشكل خاص.

9 ـ الصراعات الأسرية: تؤدي الصراعات بين الأبوين أو بين الإخوة أو بين الآباء و الأبناء إلى جو متوتر في البيت، وشعور بعدم الأمن. **( جمال مثقال، ماجدة السيد عبيد، عماد الزعبي، 2000: ص 154).**

## 16 - 3 مشكلة الخجل:

يعبر الخجل عن عدم ثقة الطفل بنفسه، وبمهاراته الاجتماعية المختلفة، ويظهر الخجل بصورة أكبر خلال السنوات الأولى من حياة الطفل، ثم يأخذ في الانخفاض التدريجي مع الزمن عن طريق التعلم و التوجيه.

ومن مظاهر الخجل عند الطفل الشعور بالخوف أو القلق والاضطراب لدى صحبة الغرباء، ونزوع الطفل إلى العزلة والانسحاب والانطواء على نفسه، و فقدان الاستجابة و اللامبالاة.

و قد يكون الخجل ناتجا عن استعداد وراثي، كما أن للبيئة أثر كبير في ازدياد الخجل أو تعديله، فالأطفال الذين يخالطون غيرهم و يجتمعون معهم يكونوا اقل خجلا من الأطفال الذين لا يخالطون و لا يجتمعون. **( حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2008: ص 126 ).**

عندما يكون الفرد خجولا فإنه نتيجة لذلك يفقد عددا كبيرا من العلاقات الاجتماعية فالخجول لديه حساسية مفرطة للرفض، يرفض الدخول في علاقات شخصية متبادلة إذا لم تتوفر له الضمانات الكافية للقبول و عدم النقد أو الرفض فهو شخص يتصف بالانسحاب الاجتماعي و يبالغ في طلب العطف والحنان و التقبل، و تقديره لذاته منخفض، و غير قادر على الاستجابة للمواقف الاجتماعية بطريقة جذابة، ويتحدث بتردد و تحفظ وابتسامته غير تلقائية و يعجز عن المحافظة على الاتصال البصري مع الآخرين أثناء تفاعله معهم.

إن الأطفال الخجولين حساسون لا يقدمون أنفسهم بشكل جيد ، يشعرون بعدم الارتياح ويعانون غالبا من أعراض القلق وغير مستقرين، و يشعرون بالنقص و يعتقدون أن الآخرين يفكرون بهم على نحو سيء وأن الاتصال مع الآخرين بالضرورة سوف ينتهي بخبرة سلبية مريرة، و هذا الخوف غالبا ما يكون مصحوبا بسلوك اجتماعي غير مناسب يتضمن الارتباك و عدم البراعة ومحدودية اللغة. **( جمال مثقال، ماجدة السيد عبيد، عماد الزعبي، 2000: ص 163).**

## أ - أسباب الخجل:

1 - مشاعر عدم الأمن التي تحدث نتيجة للحماية الزائدة أو الإهمال أو النقد أو التهديد.

2 - تسمية الذات كخجول والتصرف على أساس ذلك.

3 - الوراثة أو الإعاقة الجسدية.

4 - تقليد الآباء الخجولين. **( حنان عبد الحميد العناني، 1998: ص 161 ).**

5 - النقد من الوالدين وعدم الاهتمام.

6 - السخرية والإغاظة من الزملاء.

7 - عدم الثبات في المعاملة الوالدية. **( كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999: ص160)**

## 16 - 4 - مشكلة الغيرة:

هي عبارة عن مركب من الانفعالات الغضب والكراهية و الحزن والخوف و القلق والعدوان، و تحدث عندما يشعر الطفل بالتهديد وعندما يفقد الحب و الدفيء العاطفي، و من أعراض الغيرة الاكتئاب و التوتر والفزع و الخجل و أحلام اليقظة وعدم الاتزان الانفعالي، و قد يصاحب هذه الاضطرابات ضعف الثقة بالنفس و اضطراب الكلام و الحساسية الانفعالية. **(حنان عبد الحميد العناني، 1998: ص 158 ).**

و في هذا الصدد نجد **دوجلاس توم** يرى بأن الغيرة "شعور مكدر ناتج عن إحباط في الحصول على رغبة سواء كانت هذه الرغبة شخصا أو قوة أو مكانة" . **(موفق هاشم صفر الحلبي، 2000: ص 304 ).**

يحاول الطفل أن في بعض الأحيان إخفاء المظاهر الخارجية التي يمكن أن تدل على هذا الشعور، و تحدث الغيرة في حالات مثل ولادة طفل جديد أين يصبح الطفل لا يشعر بالسعادة لأنه يعتقد بأنه قد يفشل في الحصول على الحب والرعاية من الوالدين في الوقت الذي يحصل عليه أخيه منهم، وهذا الشعور بالفشل يؤدي إلى انعدام ثقته بنفسه، و قد يتطور الأمر إلى الشعور بالخجل . وقد تكون الغيرة عادية في جميع الأطفال . **( حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2007 : ص ص 134 -135 ).**

### أ - مظاهر الغيرة:

من مظاهر الغيرة **الغضب:** الذي يتمثل في التشهير، والسب و الهجاء، أو المضايقات أو التخريب أو العصيان ومن مظاهرها :

- **الميل للصمت:** ويبدو في الانزواء، و التجهم، و اضطراب الأكل، فقدان الشهية، النكوص و الشعور بالخجل وشدّة الحساسية.
- **مظاهر جسمية:** نقص الوزن، صداع شعور بالتعب.
- **مظاهر نفسية:** البكاء، التبول اللاإرادي، و مشاعر الحزن و الابتئاس. **(خليل ميخائيل معوض، 1994: ص 293)**

## ب ـ أسباب الغيرة:

1 ـ ميلاد طفل جديد ، أو غيرة الطفل من أحد إخوته إذا شعر الطفل أنه يحظى بحب والديه أكثر منه .

2 ـ تعرض الطفل للفشل والإحباط مما يولد لديه مشاعر النقص والعجز .

3 ـ إحساس الطفل أن الآخرين لا يرغبون فيه.( **خليل ميخائيل معوض ، 1994 : ص 293)**

4 ـ القصور الجسمي والعاهات وعدم التوافق معها.

5 ـ الخبرات الأليمة في الطفولة المبكرة و الإحباط و القلق.

6 ـ البيئة المنزلية المضطربة و التي تعبر عنها التفرقة في المعاملة بين الإخوة والسلطة الوالدية الزائدة.

7ـ البيئة المدرسية المضطربة التي تسودها أساليب الخاطئة في التربية مثل تهكم المدرسين و العقاب لأتفه الأسباب. **(حنان عبد الحميد العناني، 1998: ص 158 ).**

## 16 - 5 ـ مشكلة الغضب:

الغضب أكثر الانفعالات شيوعا بين الأطفال، والغضب من السهل استثارته عند الأطفال فيبدو واضحا عندما تعلق رغبات الطفل أو تعاق حركاته، ويغضب أيضا الطفل عندما يتدخل الكبار في إعاقة نشاطه وتقيد حركاته.

ويعبر الطفل عن غضبه بالصراخ والبكاء ولطم الوجه أحيانا ورفس الأرض بقدميه والتمرغ في الأرض والتمرد على الكبار وعصيان أوامرهم.

والغضب قد يكون طبيعي إذا لم يكن فيه إسراف، لأن الطفل الذي لا يغضب على الإطلاق غير طبيعي، يمكن أن يكون طفل بليد أو غبيا، لان الطفل لابد و أن يظهر بوادر لفرض إرادته. **( خليل ميخائيل معوض، 1994: ص 307 ).**

وقد بينت دراسة **جودانف** للغضب عند صغار الأطفال كيف أن التعبير عن هذا الدافع يعتدل في صورته ومدّته عن طريق التعلم في السنوات الأولى **.( حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، 2007 : ص 136)**

**أ ـ أسباب الغضب:**

1 ـ هناك أسباب متعددة تثير غضب الطفل كالغيرة، أو تعريضه لعقوبة يشعر أنه لا يستحقها، أو الفشل في الدراسة.

2 ـ كما قد يستخدم الطفل الغضب كطريقة للحصول على شيء يرغب فيه.

3 ـ قد يكون غضب الطفل بسبب غضب الآباء أنفسهم ،وكثرة صياحهم ليفرضوا على أبنائهم الطاعة و النظام ، فيقلد الأطفال أبائهم ويتقمصون شخصياتهم.

4 ـ قد يكون الغضب عند الطفل بسبب التوتر النفسي، و اضطراب النوم، أو عدم تناوله الغذاء الكافي المناسب بسبب فقدانه للشهية. **( خليل ميخائيل معوض ، 1994 : ص 308).**

5 ـ كما نجد أن الضغط المفرط على الطفل، و اللّعب مع أفراد أقوى منه لا يقدر على منافستهم من الأسباب التي تثيره غضبه.

6 ـ كما أن الحواجز اللغوية و الانتقال إلى بلد لا تتكلم لغة الطفل.

7 ـ اضطراب السلطة الضابطة في الأسرة، حين يجد أفرادها منقسمين متفرقين تجاهه، منهم من يقف في صفه و منهم من ضده . **( موفق هاشم صفر الحلبي، 2000: ص 312 ).**

## 16 - 6 ـ مشكلة الكذب:

للكذب أهمية بالغة من الناحية النفسية، و هو صفة أو سلوك مكتسب شائع بين الأفراد، فالطفل الذي يعيش في وسط لا يتصف بالصدق لا ينتظر منه سوى الكذب، و لا سيما إذا كان يتمتع بقدرة كلامية، و لباقة في التعبير و خصب الخيال.

و من الخطأ الظن بأن الطفل لا يفرق بين الكذب و الصدق، فالطفل في مقدوره أن يفرق بين ما هو صادق وما هو كاذب خصوصا فيما يتعلق بالأمور والرغبات الخاصة به. **(حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، 2007 : ص127 ).**

الكذب هو عدم مطابقة الواقع الحقيقي في القول، أو هو ذكر شيء غير حقيقي في القول أو ذكر شيء غير حقيقي مع معرفة بأن العكس صحيح، أو هو خداع شخص أخر من أجل الحصول على منفعة أو من أجل التخلص من أشياء غير سارة.

## أ ـ أسباب الكذب:

1 ـ الدفاع عن النفس للتهرب من عدم استجابة الأبوين أو عقابهما.

2 ـ الغيرة والانتقام .

3 ـ تقليد سلوك الكبار.

4 ـ الشعور بالنقص وعدم الشعور بالأمان.

5 ـ الإنكار لتجنب الذكريات المؤلمة. **(حنان عبد الحميد العناني، 1998: ص 162 ).**

## 16 - 7 ـ مشكلة تدني اعتبار الذات:

إن كثير من مشكلات الطفولة الباكرة تنجم عن الشعور بانخفاض اعتبار الذات ، فالشعور الذي يحمله الأطفال نحو أنفسهم هو أحد محددات السلوك البالغة الأهمية، وشعور الطفل بأنه شخص بلا قيمة يفتقر إلى احترام الذات يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي. وهذا يؤدي إلى قلق الوالدين، فالأطفال ينبغي أن يحملوا شعورا جيدا نحو أنفسهم، أي أن يكون لديهم مفهوم إيجابي عن الذات.

إن الأطفال الذين يفتقرون إلى الثقة بالذات لا يكونون متفائلين حول نواتج حدودهم ن فهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم ويفقدون الحماس بسرعة وتبدو الأشياء بالنسبة لهم و كأنها تسير بشكل خاطئ، و هم يستسلمون بسهولة و غالبا ما يشعرون بالخوف و يتعاملون مع الإحباط و الغضب بطريقة غير فاعلة، و لسوء الحظ فإن سلوكهم يؤدي غالبا إلى أن يحمل عنهم الآخرون صورة سلبية كالتي يحملونها عن أنفسهم **.( جمال مثقال، ماجدة السيد عبيد، عماد الزعبي، 2000: ص 156 ).**

## أ ـ أسباب تدني اعتبار الذات:

1 ـ **الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال:** فالحماية الزائدة تحرم الأطفال من أن يتعاملوا مع المشكلات بأنفسهم وبالتالي لا يشعرون بالاستقلال ولا يحترمون قراراتهم الخاصة وغالبا ما يصبحون جبناء خائفين من الوقوع بالأخطاء.

وكذلك الإهمال، التسلط و العقاب، النقد وعدم الاستحسان والمقارنة غالبا ما يطورون اعتبارا متدن عن الذات.

2 ـ **التقليد**: إن الآباء الذين يشعرون بضعف الثقة بأنفسهم غالبا ما يكون أطفالهم مثلهم.

3 ـ **الاختلاف والإعاقة**: فالأطفال الذين يعانون من القبح أو قصر القامة يكونون أقل ثقة من غيرهم.

4 ـ **المعتقدات الغير منطقية المتعلمة** : إن البيت هو المصدر الرئيسي للمعتقدات غير المنطقية وهذه المعتقدات تؤدي إلى أشكال متعددة من سلوك هزيمة الذات . **( كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999: ص 155 - 156 )**

## 16 - 8 ـ مشكلة العناد و التمرد:

نعني بالعناد والتمرد، العصيان وعدم الإذعان لمطالب الكبار، وعدم قيام الطفل بعمل ما يطلبه الأب أو الأم في الوقت الذي ينبغي أن يعمله فيه.

العناد ظاهرة شائعة لدى الأطفال وهي تعبير عن الرفض للقيام بعمل ما و لو كان مفيد أو الانتهاء عن عمل ما وإن كان خاطئا ويتميز العناد بالإصرار وعدم التراجع حتى في حالة الإكراه يبقى الطفل محتفظا برأيه و موقفه و لو داخليا.

من الجدير بالذكر أن العناد قد يظهر ويختفي تحت ظروف معينة، فقد يظهر في البيت و يختفي في المدرسة والعكس صحيح وهنا يكون الطفل واعيا و مدركا لعناده لكنه يفعل ذلك لتحقيق رغبة أو هدف معين و حالما يحقق ما يريد فإنه يتخلى عن عناده.

و بالرغم من أن العناد قد يأخذ مكانه عند سن الثالثة إلاّ أنه يلازم بعض الأطفال حتى سن المراهقة و في الغالب لا يتم ظهوره بعد المراهقة إن لم يظهر قبل ذلك.

و قد بينت الدراسات أنه ينتشر بنسبة 15% - 22 % بين أطفال المرحلة الابتدائية وهو في هذه السن أكثر انتشار بين الذكور منه بين الإناث ولكن النسبة تتساوي بعد ذلك. و لعل العناد يظهر بشكل جلي عند مرحلتي الانفصال (حوالي عمر السنتين وعند بلوغ سن المراهقة ).

**أ ـ أشكال العناد:**

أشكال العناد عبارة عن درجات غير منفصلة تظهر عند تعامل الطفل مع الكبار أو رفاقه فنجد عناد التصميم والإرادة ويعتبر نوع محمود يجب تشجيعه ودعمه ومثال ذلك محاولة طفل إصلاح لعبته مع الإصرار على ذلك مهما منعه الكبار.

كما قد يكون العناد ضرب من الرعونة كأن يصر الطفل على أن يفعل شيء في وقت غير مناسب فهو عناد يفتقد لتقدير الأمور والوعي الكافي لإدراك الصح والخطأ و لا يجب الاستسلام له. قد تزيد درجة العناد لدى الطفل فيعاند نفسه لغيظه من أمه فيرفض الطعام مثلا و هو جائع.

**ب ـ أسباب العناد والتمرد:**

1 ـ التفكك الأسري الذي ينشأ عنه الإحساس بالضياع.

2 ـ القسوة على الطفل أو التذبذب في معاملته.

3 ـ وجود إعاقة لديه.

4 ـ عدم الشعور بالأمان النفسي و الاجتماعي و الاقتصادي. **( حنان عبد الحميد العناني، 1998: ص 159).**

## 16 ـ 9 ـ العزلة :

يعاني بعض التلاميذ في مرحلة الطفولة من مظاهر الانطواء مما يؤثر على توافقهم الشخصي والاجتماعي والمدرسي، والعزلة حالة نفسية تعتري الأطفال لأسباب خلقية أو مرضية أو لعوامل تربوية أو ظروف اقتصادية.

وتظهر عند بعض الأطفال في الفئة العمرية من 2 ـ 3 سنوات وقد تستمر معهم حتى المدرسة الابتدائية ومن الممكن ظهورها فجأة في المرحلة الابتدائية حينما يزداد احتكاك الطفل وتفاعله الاجتماعي.

ومشكلة الانطواء والعزلة غير شائعة وإن كانت نسبتها لدى البنات أعلى من نسبتها عند الذكور وكثيرا ما يساء فهم الانطواء فالبعض يلوم الطفل على انعزاله ويرى في ذلك بلادة وجبنا وانكماش لا داعي له بينما البعض الأخر يحبذ هذا السلوك ويرى بأنه طفل عاقل ورصين يحافظ على مكانته الاجتماعية ولا يثير ضجة . وحقيقة الأمر أن الطفل المنطوي طفل بائس غير قادر على التفاعل الاجتماعي أو الأخذ والعطاء مع الزملاء فعدم اندماج الطفل في الحياة يؤدي إلى عرقلة مشاركته لأقرانه في الأنشطة والمشكلة تكمن في استمرار الطفل على هذا السلوك حتى يكبر مما يعوق نموه النفسي .

من أكثر المشاكل التي تواجه الطفل الموهوب شعوره بالعزلة فيما بين أقرانه، فهم أقل منه في المستوى وهذا يخلق بداخلهم شعور عميق بالغيرة والحقد عليه فينصرفون عنه ويبتعدون تمام ا عن اللعب معه أو مصاحبته أو الحوار معه، مما يشعره بنوع من الحزن والاكتئاب ويجعله بدوره يعزف عنهم ولا يتحدث إليهم، كذلك قد يكون النفور منه هو، حيث يراهم غير قادرين على فهمه واستيعابه، مما يخلق بداخله شعور ا بالفوقية وبأنه أفضل منهم أو أنه من عالم آخر غير العالم الذي يأتون منه، فهم من وجهة نظره لا يمتلكون القدرة على التفكير السريع، كما أنهم يتصرفون بصورة سخيفة من وجهة نظره، مما يخلق لديه إحساس بأنه مسئول عن إصلاح العالم، فيحاول أن يفرض وجهة نظره عليهم، وهم بدورهم لا يتقبلونها، فيحدث نوع من الصدام هو بالدرجة الأولى صداع نوعي في طبيعة النمو العقلي وطبيعة النظر والاستجابة للأمور،

وتعتبر تلك المشكلة من أهم مشاكل الطفل الموهوب، فقد يتحول الأمر بداخله لكره لنفسه ونفور من موهبته لشعوره أنها سبب من أسباب بأسه أو شعور الناس أنه غريب عنهم أو أنه فيلجأ للانطواء على ذاته نتيجة لعدم رغبته في ممارسة تلك الحياة التافهة من وجهة نظره، فنجد ندرة في أصدقائه ممن يشعرون ويشعرونه بقيمة الحياة.

وتعرّف العزلة على أنها شكل من اضطراب في العلاقات مع الرفاق حيث ينفصل الطفل عن رفاقه ويبقى وحيدا معظم الوقت ولا يشارك أقرانه في النشطات الاجتماعية المختلفة. ويبدأ

الانفصال عن الآخرين في أغلب الأوقات لأسباب ليست ضمن سيطرة الفرد ثم يأخذ الفرد في الانسحاب بشكل متعمد أكثر فأكثر ، والعزلة ترتبط إلى حدّ كبير بمشكلات أخرى مثل الصعوبات المدرسية وسوء التكيف.

**أ ـ أسباب العزلة :**

ـ الخوف من الآخرين : هو سبب قوي للوحدة والانعزال ويؤدي إلى الهروب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين كما أن الخبرات المبكرة مع الإخوة والرفاق يمكن أن تؤثر على شكل التفاعل الاجتماعي في المستقبل .

ـ نقص المهارات الاجتماعية : تتمثل في عدم تدريب الأطفال على الطرق اللآزمة لإقامة الصدقات والمحافظة عليها.

ـ رفض الوالدين للأصدقاء : وسبب يعود إلى توقعات سلبية لدى الوالدين من صدقات أطفالهما حيث يعتقدوا أنهم ليسوا جيدين بما فيه الكفاية مما يجعل الأطفال يفقدون الثقة بأنفسهم وبقدرتهم على اختيار الصديق المناسب ، والتردد كثيرا قبل إقامة علاقة تعارف بالآخرين.

ـ افتقاد الشعور بالأمن لفقده الثقة في الغير وخوفه منهم .

ـ إشعار الطفل بأنه تابع للكبار وفرض الرقابة الشديدة عليه يشعره بالعجز .

ـ تقليد الوالدين فقد يكون الأطفال المنطوون آبائهم منطوون كذلك دعم الوالدين لانطواء الطفل على أنه أدب وحياء من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور هذه المشكلة .

ـ الشعور بالنقص بسبب عاهة جسمية أو ما يسمعه الطفل عن نفسه بأنه قبيح الشكل .

ـ اضطرابات النمو الخاصة فاضطراب اللغة يهيئ الطفل لتجنب التفاعل مع الآخرين .

ـ الفقدان المبكر للحب فقد اتضح أن انفصال الوالدين بسبب عدم التوافق الزواجي يؤدي إلى ارتفاع حدوث الانطواء والعزلة عند الطفل أكثر مما يحدث عند فقدان أحد الوالدين بسبب الموت . **( موفق هاشم صفر الحلبي: 2000 ، ص ص290 - 294).**

## 16 - 9 - مشكلة الاكتئاب:

الاكتئاب هو شعور بالحزن والغم مصحوب غالبا بانخفاض في الفاعلية، وربما يقترن بإيذاء الذات عندما يعمد الطفل إلى الإضرار بنفسه و الانتحار. و قد لاحظ حديثا وجود عدد متزايد من الأطفال المكتئبين ممن هم دون الثانية عشر و تشير التقديرات الحالية إلى أن طفلا من كل خمسة أطفال يعاني من مشكلات الاكتئاب، وكذلك 58% من أباء الأطفال المكتئبين هم مكتئبون.

إن الأطفال المكتئبين نادرا ما يظهرون الفرح أو السرور وغالبا ما يتحدثون بصوت خافت و نادرا ما يضحكون و قد تظهر لديهم أنماط من اضطرابات النوم، وهم سريعي البكاء و تبدو عليهم علامات الانعزال و القلق الزائد، وقد يظهر بعضهم شكاوي جسمية مثل الصداع و الألم ومن الصعب إثارة اهتماماتهم بأي شيء و قد يشعرون بالنبذ وغالبا ما يفضلون النشطات الذاتية القائمة على العزلة.

يأتي الاكتئاب غالبا بعد أن تتكون لدى الطفل قناعة بأنه لا يستطيع التكيف مع مشكلات الحياة اليومية. كما قد يلجأ الطفل للاكتئاب للحصول على انتباه وتعاطف الأشخاص المهمين في حياته، أو يتخذه وسيلة للانتقام من الأبوين. **( جمال مثقال، ماجدة السيد عبيد، عماد الزعبي، 2000: ص 158).**

**أ ـ أسباب الاكتئاب:**

1 ـ الشعور بالذنب: إن الأطفال الذين يشعرون بأنهم سيئون يرغبون في أن يعاقبوا فهم يعتقدون أنهم يستحقون العقاب بسبب أفكارهم وتصرفاتهم السيئة، وعندما يشعر الطفل بالذنب قد يصبح غاضبا على نفسه ومكتئبا وقد يؤدي نفسه على نحو ما.

2 ـ الغضب المتجه إلى الداخل.

3 ـ الشعور بالعجز.

4 ـ عدم الحصول على الحب والتعاطف.

5 ـ تعزيز السلوك غير السوي.

6 ـ العوامل الفزيولوجية، قد يحدث الاكتئاب نتيجة وجود خلل في التوازن الهرموني، و خاصة لدى الفتيان ثناء البلوغ.

7 ـ الصراعات الأسرية المتكررة والشديدة قد تؤدي على مشاعر الاكتئاب لدى الأطفال وخاصة الحساسين منهم. **( كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999: ص 157 ـ 158).**

## 16 ـ 10 ـ مشكلة الاضطهاد:

يبدو الشعور بالاضطهاد لدى الطفل بشكل غيرة شديدة وشك بأبويه و زملائه، و يلاحظ الطفل و كأنه يفسر ما يفعله غيره تجاهه من وجهة نظره الشخصية، ويفسر الأمور تفسيرا منطقيا يقنع نفسه به غايته توجيه العداء من الغير نحوه. وبذا يصبح مقتنعا بأنه يقع في شك الاضطهاد.

هكذا فإن أوهامه الفكرية تدور حول شعوره بأن الكل يكرهه ويضطهده و يعاديه. فلذلك تعتريه حالات من الكرب و الحزن، و كثيرا يصاب بالأوهام الفكرية. فالطفل لا يحتمل النقاش، و لا يقبل الشرح الذي يقوم به الأبوان لتبين عدم كراهيتهم له و عدم اضطهادهم له و عدم تمييز إخوته عنه.

كثيرا ما يكون مستوى الذكاء جيدا، أو مرتفعا لدى الطفل المصاب بالشعور بالاضطهاد و هو ما يساعده على إقناع نفسه أنه مضطهد.

## خـــــــلاصـــة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل مختلف المفاهيم المتعلقة بالانفعال، كما تطرقت إلى مظاهره المختلفة وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه وغيرها من المفاهيم.

وخلصت الباحثة إلى أن الانفعال هو حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة و إحساسات و ردود أفعال فسيولوجية تظهر فجأة ويصعب التحكم فيها.

و تناولت في الجزء الثاني المشكلات الانفعالية وتعرضت لبعض منها بالتفصيل و خلصت إلى أن المشكلات الانفعالية التي تحدث نتيجة وجود اضطراب انفعالي وهو حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة للمثير بالزيادة أو النقصان.

وأشارت الباحثة إلى ضرورة توفير الجو المناسب للأطفال حتى يكون نموهم الانفعالي سليم لأن اضطراب الانفعال يؤثر على حياة الطفل بشكل عام و على دراسته بشكل خاص. و سوف تلجأ الباحثة إلى قياس بعض من هذه المشكلات الانفعالية عند الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية. من خلال استعمال مقياسين واستمارة ليتم تحديد المشكلات الانفعالية الأكثر شيوعا عند هذه الشريحة. حتى تتمكن الباحثة من تصميم برنامج إرشادي جماعي يخفف من حدّة هذه الانفعالات. وهذه النقاط سوف يتم توضيحها في الفصل الخاص بمنهجية الدراسة.

**مراجع الفصل الثالث:**


1. احمد عبد اللطيف أبو أسعد، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ط1.
2. إدوارد.ج. موراي، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، الدافعية والانفعال. دار الشروق، بيروت ـ لبنان، 1988، ط1.
3. أسامة حمدان الرقب، الاضطرابات الانفعالية وخصائص الأطفال المضطربين انفعاليا وكيفية التعامل مع أسرهم والأساليب الحديثة المستخدمة. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الفصل الدراسي الأول 2011-2012.
4. أسامة محمد البطاينة ، عبد الناصر ذياب الجراح ،علم النفس الطفل غير العادي، دار المسير
5. جمال مثقال القاسم ، ماجدة السيد عبيد ، عماد الزعبي ، الاضطرابات السلوكية ، دار صفاء للنشر والتوزيع،الأردن ، ط1، 2000.
6. حامد عبد السلام زهران، الصحة والعلاج النفسي. عالم الكتب، القاهرة، 1974.
7. حسين عبد المجيد احمد رشوان، دراسة في علم الاجتماع النفسي. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط3، 2007.
8. حنان عبد الحميد العناني، الصحة النفسية للطفل. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1998،ط4
9. خليل مخائيل معوض، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط3، 1994.
10. سعيد حسين العزة، سيكولوجية النمو في الطفولة. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002.

11. صالح الداهري ، أساسيات التوافق والاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، دار صفاء ، الأردن 2008.
12. عبد الرحمن عيسوي، الإضرابات النفسجسمية. دار الكتب الجامعية، سوفيز ـ بيروت، 2000، ط1.
13. فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلي الشيخوخة، دار الفكر العربي، الكويت.
14. الفريطي عبد المطلب، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة، دار الفكر العربي، 2005.
15. كامل محمد محمد عويضة، علم النفس الشخصية، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، ط1، 1996.
16. كاملة الفرح شعبان، عبد الجابر تيم، النمو الانفعالي عند الطفل. دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ط1.
17. محمود عبد الحليم منسي، عفاف بنت صالح محضر، علم النفس النمو. مركز الإسكندرية للكتاب، 2001.
18. موفق هاشم صقر الحلبي، الاضطرابات النفسية عند الأطفال والمراهقين. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2000، ط2.
19. يحي خولة ، الاضطرابات السلوكية والانفعالية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، 2000.

20. WWW.ABEGS.ONG/APORTAL / BLOYS/SHOW- DETAI

## تمهـــــــــيد:

إن نظريات التوجيه و الإرشاد متعددة و من أهمها نظرية الذات و النظرية السلوكية و نظرية السمات و العوامل و نظرية التحليل النفسي ونظرية تقدير الذات و النظرية الإستسقائية و نظرية تحليل التعاملات.

و ترتبط بهذه النظريات طرق متعددة للإرشاد فعلى سبيل المثال ترتبط نظرية الذات بطريقة الإرشاد غير المباشر وترتبط بالنظرية السلوكية طريقة الإرشاد السلوكي.

و تتعدد طرق الإرشاد كذلك حسب ارتباطها بنظريات أخرى من نظريات الشخصية فمثلا ترتبط طريقة الإرشاد باللعب بنظريات اللعب وتتعدد الطرق كذلك فنجد منها ما يوفق بين طريقتين مثل الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي وكذلك الإرشاد المباشر وغير المباشر أو تجمع بين عدد من الطرق وعدد من النظريات مثل طريقة الإرشاد الاختياري ومن طرق الإرشاد النفسي ما يرتبط بأسلوب معين مثل طريقة الإرشاد الديني ومنها ما قام على أساس بحوث علمية حديثة مثل الإرشاد المختصر ومنها ما يرتبط بمجال معين من مجالات الإرشاد النفسي مثل طريقة الإرشاد خلال العملية التربوية.

و عليه لا يمكن القول أن هناك طريقة تعد المثلى لكل المرشدين أو لكل العملاء، و تعمل على حل كل المشكلات النفسية بل تختلف هذه الطرق باختلاف المرشدين النفسانيين و توجيهاتهم النظرية و خبراتهم المهنية، فالمرشد صاحب النظرية السيكودينامية يعتمد في جمع المعلومات على فرضية أساسية و هي الحتمية النفسية أي أن كل سلوك يكمن وراءه دافع ويخدم هدف معين و لا يحدث السلوك بمحض الصدفة، أما صاحب النظرة و التوجه السلوكي يفسر السلوك لدى العميل في ضوء المثيرات و الاستجابات وأن إزالة العرض المرضي هو إزالة المرض كما يركز المرشد السلوكي على دراسة خبرات العميل الحاضرة و ليس الخبرات الماضية، و هناك من المرشدين من يتبع الطريقة الانتقائية في الإرشاد حيث يقف المرشد النفسي موقف حياديا بمعنى أنه لا ينحاز لأي أسلوب معين من أساليب الإرشاد النفسي،

ولا يفضل طريقة على أخرى بل يكن مرنا و يختار ما يناسب العميل و المشكلة التي يعاني منها.

و سنتناول في هذا الفصل كل من الإرشاد النفسي والإرشاد النفسي الجماعي للأطفال كما سنتطرق للأسس والمبادئ التي يقوم عليها البرنامج النفسي الإرشادي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها للأطفال خاصة الموهوبين منهم، نظرا لطبيعتهم المتميزة التي تجعلهم عرضة للمشكلات الانفعالية التي قد تهدد أمنهم وراحتهم النفسية.

## 1 ـ تعاريف:

### أ ـ تعريف الإرشاد النفسي:

ـ هو أحد فروع علم النفس التطبيقية، يقوم به مرشد نفسي متخصص، حيث يقدم الخدمات الإرشادية للمسترشد الذي يطلب الخدمات الإرشادية و هذه الخدمات قد تكون ذات طبيعة إنمائية أو وقائية أو تعليمية أو علاجية. **( محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان ، 2001: ص 46 ).**

ـ ويعرّف الإرشاد النفسي بأنه عملية تفاعل بين المرشد والعميل في موقف بهدف مساعدة العميل على تعديل سلوكه حتى يتمكن من وإشباع حاجاته بطريقة إيجابية.

ـ ويعرفه **حامد زهران (1980)** أنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي .

ـ ويرى **باترسون 1974** أن الإرشاد يتضمن مقابلة بين شخصين هما المرشد والعميل يستمع فيها المرشد لمشكلات العميل ويحاول فهم شخصيته ،ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى ، ويجب أن يكون العميل يعاني من مشكلة ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة في مساعدة العميل للوصول إلى حل للمشكلة **.( طه عبد العظيم حسين ، 2004 : ص ص 14- 15 ).**

ـ ويعرف **تيلور** الإرشاد بأنه ليس مجرد إعطاء نصائح أو تقديم حل لمشكلة ،بل هو بل تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية .

ـ و يعرف الإرشاد وفق **الجمعية الأمريكية للإرشاد** بأنه عملية تطوير الإنسان لصحته العقلية من خلال استراتجيات و أساليب الإرشاد، بهدف تحقيق الصحة النفسية و النمو الشخصي و العقلي والانفعالي والسلوكي للفرد.**( سهام درويش أبوعيطة ، 2002 : ص 16).**

ـ و يرى **فاولر** أن الإرشاد النفسي هو علاقة طوعية مقبولة بين شخصين ، أحدهما أصابه قلق من مشكلة أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه والأخر هو الشخص الذي يقدم المساعدة و عليه أن يتحلى ببعض السمات ويجب أن تكون العلاقة بصورة مباشرة ووجها لوجه، والطريقة المتبعة في هذا المجال هو أسلوب الكلام .

ـ **أما عطية**، فيرى أن الإرشاد النفسي هو الاهتمام بالفرد السوي لمساعدته للتغلب على المشكلات التي تواجهه والتي لا يستطيع التغلب عليها بمفرده والتي تتصف بأنها انفعالية في أساسها. **( هادي مشعان ربيع ، 2005 : ص 19).**

ـ أما **جماعة مينوسوتا** ترى أن الإرشاد النفسي هو خدمة مهنية متخصصة هدفها مساعدة الفرد على القيام بالاختيار وعلى مواصلة النمو والتطور من اجل تحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حد يمكن الوصول إليه، وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة يرضيه و يتوافق مع مركزه كمواطن في مجتمع ديمقراطي.**( رمضان محمد القذّافي، 1997: ص20).**

**ب ـ <u>تعريف الإرشاد النفسي للطفل:</u>**

ـ **يعرف زهران (1998 )** الإرشاد النفسي للطفل بأنه عملية المساعدة في رعاية نمو الأطفال نفسيا وتربيتهم اجتماعيا وحل مشكلاتهم اليومية و يهدف إلى مساعدة الطفل لتحقيق نمو سليم متكامل وتوافق سوي.

ـ وتحدد **ممدوحة سلامة ( 1985 )** أهداف الإرشاد النفسي للطفل في مساعدة الطفل في أن يفهم ذاته فيما يتعلق بحاجاته وبمطالب البيئة من حوله. كما يهدف إلى مساعدته في تحقيق

توافقه مع المواقف الجديدة وفي مواجهة مطالب وتحديات النمو بنجاح وفي تقوية ودعم قدراته على استخدام فهمه لذاته في حل مشكلاته.

- **و يعرف محمود عقل ( 1996 )** بأنه عملية مساعدة الأطفال وذلك بتقديم الخدمات المختلفة عبر برامج وقائية وإنمائية وعلاجية لتحقيق النمو السليم بمظاهره المختلفة وبناء الشخصية الفعالة المتوافقة. **(طه عبد العظيم حسين ، 2004 : ص 153 ).**

## ج - تعريف الإرشاد النفسي الجماعي:

هو طريقة من طرق الإرشاد النفسي يقوم على إرشاد مجموعة من العملاء تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم النفسية، وتتضمن تلك العلاقة عرض ومناقشة موضوعات ذات أهمية خاصة أو عامة للجماعة مما يساعدهم على التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم . **(طه عبد العظيم حسين، 2004 : ص 228 ).**

- و يرى **جازدا (1978)** أن الإرشاد الجماعي هو عملية تفاعل ديناميكية موجهة نحو تغير التفكير والسلوك على مستوى الشعور أو الوعي، وهو متضمن لوظائف العلاج الاختياري عن طريق التوجه نحو الواقع والتنفيس، و الثقة المتبادلة، و الاهتمام، و التفاهم، و التقبل والدعم.

- و تتحقق أهداف الإرشاد الجمعي في مجموعة صغيرة ذات اهتمام شخصي مشترك يتم التفاعل بينها بما يزيد من درجة تفهمهم وتقبلهم للقيم والأهداف التي يؤمن بها مجتمعهم ، والتي تعمل على تعديل اتجاهات، و سلوك كل مسترشد. و المسترشدون أعضاء الجماعة الإرشادية هم أشخاص عاديين لديهم مشكلات خاصة تضعف توافقهم، إلا أنهم لم يصلوا مرحلة المرض أو الاضطراب الكلي لشخصيتهم . **(سهام درويش أبو عيطة ، 2002 : ص 290 ).**

- و تعرّف **إجلال سري ( 2000) الإرشاد الجماعي** بأنه مساعدة عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعة صغيرة ، ويستغل أثر هذه الجماعة في سلوك الأفراد من خلال التفاعل المتبادل بين بعضهم البعض وبين المرشد مما يؤدي إلى تغيير سلوكهم المشكل.

- و يرى **الداهري** أن الإرشاد الجماعي هو الإرشاد الذي يحقق كل الخدمات الإرشادية أو أغلبها لأكثر من مسترشد تتشابه ميولهم وحاجاتهم الإرشادية إلى حدّ ما والتي يمكن تحقيقها

لهم في مجموعة صغير أو كبيرة أي في موقف جماعي مستخدمين أسس وأساليب الإرشاد الجماعي **(صالح حسن الداهري ، 2005 : ص 407 ).**

## د ـ تعريف البرنامج الإرشادي:

يعرّفه **حامد زهران 1998** بأنه برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا ) أو داخل الأسرة وخارجها بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي ، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم ، بحيث يقوم بإعداده و تخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي. ( المرشد النفسي، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، مدير المدرسة، المعلم المرشد، أولياء الأمور).

ويعرفه **ريبير ( 1985)** بأنه خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد أو المجتمع شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة.

- أما **عزة حسين ( 1989)** فترى أن البرنامج الإرشادي خطة تتضمن عدّة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلته ، وتدريبه على حلّها وعلى اتخاذ القرارات اللاّزمة بشأنها ، إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته.

**( رياض نايل العاسمي، 2009 : ص ص 30، 31).**

- و تعرّف **سعدية بهدار 1987** البرنامج هو جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والمواقف والزيارات والرحلات التي يقوم بها الطفل في الانتقال التدريبي من دائرة الذات إلى الخارج ولهذا يجب أن تبدأ الخبرة بخبرة من التي ينبثق العديد من المفاهيم الأساسية التي تعرف الطفل بذاته ، وتذكر أيضا أن عملية تصميم وبناء مضمون برنامج تعليمي يثير العديد من التساؤلات والاستفسارات التي يتعين الإجابة عليها بصراحة حيث أن ذلك يساعد على نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه .**( طه عبد العظيم حسين، 2004 : ص 282 ).**

## 2- أساليب الإرشاد النفسي:

يأخذ الإرشاد في تحقيق أغراضه أساليب عديدة أهمها، الإرشاد المباشر، الإرشاد غير المباشر، الإرشاد الاختياري وفيما يلي توضيح موجز لهذه الأساليب الثلاث:

### أ - الإرشاد المباشر:

يهتم هذا الأسلوب بمشكلة المسترشد ولا يهتم بالمسترشد نفسه وهو يتعامل مع الجانب العقلي وليس الانفعالي لذلك سمي بالأسلوب المتمركز حول المرشد ، لأن المرشد يقوم بدور نشط وايجابي في كشف الصراعات وتوجيه المسترشد نحو السلوك الصحيح وهو يتكون من (6) خطوات حسب **وليامسون** وهي كما يلي :

- **التحليل:** يلجأ له المرشد بعد جمع المعلومات اللازمة عن العميل بهدف الوصول إلى فهم المشكلة التي يعاني منها .
- **التنسيق:** وفيها يقوم المرشد بتنظيم وترتيب المعلومات التي حصل عليها من مختلف المصادر.
- **التشخيص:** وفي هذه المرحلة يتوصل المرشد لمعرف خصائص المشكلة وأسبابها الرئيسية.
- **التنبؤ:** وهي تكهنات المرشد حول التطورات المستقبلية لمشكلة العميل .
- **الإرشاد:** وفيها تقدم الخدمات الإرشادية للعميل للتخلص من مشكلته أي تعديل سلوكه.
- **المتابعة:** وفيها يتم التأكد من مدى نجاح العملية الإرشادية ويعود العميل على حل مشكلاته المستقبلية.**( هادي مشعان ربيع ، 2005 : ص ص 34 - 36 ).**

### ب - الإرشاد غير المباشر:

صاحب هذا الأسلوب هو **كارل روجرز** والأساس الذي يقوم عليه هو المسترشد لا مشكلته ووظيفة الإرشاد هي تهيئة الجو النفسي الملائم أثناء الجلسات الإرشادية لكي يستطيع العميل تفريغ انفعالاته ومشكلاته والوصول إلى اتخاذ قرارات بنفسه لحل مشكلته .

**ج ـ الإرشاد الاختياري:**

يعتبر هذا الأسلوب هو الشامل على أساليب الإرشاد ، ويعتبر هذا الأسلوب أن التشخيص هو أساس عملية الإرشاد **.( هادي مشعان ربيع ، 2005 : ص ص 37 ـ 39 ).**

**3 ـ طرق الإرشاد:**

**أ ـ الإرشاد الفردي:**

وهو إرشاد فرد لفرد أخر وجه لوجه وبصورة مباشرة ويمكن استخدامه في إرشاد الفئات الخاصة .وتعتمد قوة هذه الطريقة على مدى العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل.

**ب ـ الإرشاد الجماعي:**

هو إرشاد مجموعة من الأفراد الذين تتشابه مشكلاتهم مع بعضهم في مجموعة واحدة أو أكثركما يمكن أن يكون في صف، و على هذا الأساس فهو عملية تربوية و يقوم على أسس نفسية و اجتماعية.**(صبحي عبد اللطيف المعروف، 2005: ص 13).**

**ج ـ الإرشاد المختصر:**

هو إرشاد يهدف إلى حصول الفرد على أكبر فائدة إرشادية في أقل و قت ممكن و يستخدم بعض الأساليب التي من شأنها إحداث الإقناع و التغير في شخصية المسترشد مثل: التنفيس الانفعالي.

**د ـ الإرشاد العرضي:**

تتم فيه العملية الإرشادية بسرعة وبصورة طارئة وبدون تخطيط مسبق أو برنامج محدد.

**(زينب محمود شقير ، 2002 : ص ص 147 -150).**

**4 ـ مجالات الإرشاد النفسي:**

هناك عدّة مجالات في الإرشاد النفسي وهي كما يلي :

- **الإرشاد النفسي:** يهدف إلى تبصير المسترشد بأسباب مشكلته و مساعدته في اتخاذ قراراته وتعديل سلوكه.

- **الإرشاد العلاجي:** و هو يهدف إلى مساعدة العميل على فهم وتحليل نفسه ومشكلاته الشخصية والانفعالية والسلوكية والعمل على حلّها وتحقيق التوافق النفسي.

- **الإرشاد التربوي:** و يهدف إلى مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتناسب مع قدراته و ميوله و تحقيق أهدافه و توافقه التربوي.

- **الإرشاد المهني:** يساعد الفرد في اختيار مهنته بما يتناسب مع قدراته و ميوله و ظروفه الاجتماعية وحاجة المجتمع.

- **الإرشاد الديني:** يهدف إلى بعث الإيمان و الثقة بالنفس و كذلك الاهتمام بالتعاليم الدينية.

- **الإرشاد الأخلاقي:** يهدف إلى تحقيق النمو الأخلاقي، والبعد عن الشر، و تحقيق العدل و الفضيلة والتحقيق السلوك الأخلاقي.

- **الإرشاد الزواجي:** يساعد الفرد على اختيار زوجه، و الاستعداد للحياة الزوجية و تحقيق الاستقرار و السعادة و تحقيق التوافق الزواجي.

**الإرشاد الاجتماعي:** و يهتم بتوجيه معايير الفرد و قيمه وعاداته و أدواره الاجتماعية و تحقيق التفاعل الاجتماعي السليم و التكيف المناسب.

**الإرشاد الأسري:** يساعد أفراد الأسرة (الوالدين والأولاد ) على فهم الحياة الأسرية ومسئولياتها، و تكوين وجهة نظر ايجابية و تحقيق التوافق و الاستقرار الأسري.

- **إرشاد الشباب:** هو عملية المساعدة في رعاية وتوجيه الشباب نفسيا و تربويا و مهنيا و اجتماعيا، و المساعدة في حل مشكلاتهم اليومية.

- **إرشاد الأطفال:** يهدف إلى مساعدة الطفل لتحقيق نمو سليم متكامل، و رعاية نمو الطفل نفسيا و تربيتهم اجتماعيا أو حلّ مشاكلهم اليومية و سوف نتوسع في هذا المجال و نرى كيف يتدخل في تخفيف المشكلات النفسية و الانفعالية عند الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية.

**( زينب محمود شقير ، 2002 : ص 147).**

## 5 ـ نظريات الإرشاد النفسي:

ظهرت في مجال التوجيه والإرشاد النفسي مجموعة من النظريات وهي تمثل حصيلة جهود مجموعة من علماء النفس والتربية، تهدف هذه النظريات إلى جعل هذا المجال أكثر أهمية وخدمة للإنسانية. حيث أن النظريات الرئيسية و الإرشاد والتوجيه جاءت من الممارسة والوقائع الفعلية والواسعة وأثبت نجاحها، لذلك سوف نقوم بالتطرق لبعض هذه النظريات نذكر منها :

### 5 - 1 ـ نظرية الذات:

يرى **كارل روجرز** بأن أقرب طريق لنظريته هو طريق التفاعل بين المرشد والعميل وتعتبر الذات قلب نظرية **روجرز**.

**و الذات:** هي كينونة الفرد، تنمو و تنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي و تشمل الذات المدركة و الذات الاجتماعية و الذات المثالية .**( هادي مشعان ربيع ، 2005 : ص 57 ).**

**أما مفهوم الذات:** فهو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، **و مفهوم الذات المدرك** هي الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها و التي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي ، أما المدركات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون عليها "**مفهوم الذات المثالية**".

**(صبحي عبد اللطيف ، 2005 : ص26 ).**

و **للذات** مستويات مختلفة وهي كما يلي:

ـ **المستوى الأعلى:** يتكون هذا المستوى من العديد من الذوات الاجتماعية العامة التي يعرضها الفرد للمعارف.

ـ **الذات الشعورية الخاصة:** حيث تكون بالضبط كما يدركها الفرد و يعبر عنها لفظيا و يشعر بها، ويكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط .

ـ **الذات البصيرة:** التي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل مثل ما يحدث في عملية الإرشاد أو العلاج المركز حول العميل.

- **الذات العميقة أو المكبوتة :** و هي الذات التي يمكننا التوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي .( **صبحي عبد اللطيف ، 2005 : ص 28** ).

## أ - مفاهيم نظرية الذات:

تتكون الشخصية عند روجرز من ثلاث مفاهيم أساسية هي:

- **الكائن العضوي:** وهو الفرد كوحدة كلية بمشاعره وأفكاره وسلوكه .

- **المجال الظاهري:** يشير إلى كل الخبرات التي يمر بها الفرد في حياته من مواقف وأحداث، و يركز **روجرز** على فكرة أن ما يدركه الفرد في مجاله الظاهري هو الشيء المهم بالنسبة له و ليس بالنسبة للواقع الفعلي .

- **مفهوم الذات:** و هو جزء من المجال الظاهري و يتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه و تقييمه المستمر لها كمصدر للخبرة والسلوك أي فكرة الفرد عن نفسه وهي تتضمن حكما من أحكام القيمة فهي إما موجبة أو سالبة، فالفرد الذي يكوّن صورة موجبة عن ذاته يشعر بقيمته، و يكون تقديره لذاته مرتفعا و من ثم يكون قادرا على التفاعل بإيجابية مع الآخرين ويكون ناجحا في حياته بشكل عام .

أما الشخص الذي لديه مفهوم سالب عن ذاته فإنه يشعر بالخجل والانطواء و العزلة و الانسحاب عن الآخرين في مجتمعه. (**طه عبد العظيم حسن ، 2004 :ص 99** ).

- **الخبرة:** وهي موقف يعيشه الفرد في زمان ومكان معين ويتفاعل معها الفرد ويؤثر فيها ويتأثر بها، و الخبرات المتوافقة مع مفهوم الذات والذات والمعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة.

أما الخبرات التي لا تتوافق مع الذات ومفهوم الذات والمعايير الاجتماعية تؤدي إلى التوتر و القلق .

- **الفرد:** الفرد لديه دافع لتحقيق الذات فهو يتفاعل مع واقعه وهو بحاجة للتقدير الموجب للذات و يكون هذا التقدير متبادل مع المهمين في حياته.

- **السلوك:** هو نشاط موجب نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق إشباع حاجته كما يخبرها في مجاله الظاهري و قد يتفق السلوك مع مفهوم الذات كما قد لا يتفق فيشكل عدم توافق نفسي مما

يتوجب تغييره ويكون تغييره من خلا تغير مفهوم الذات أولا و هذا ما يحاول المرشد إحداثه في الإرشاد المتمركز حول العميل .(**حامد عبد السلام زهران،2002 : ص97**).

## ب ـ أهداف الإرشاد فى نظرية الذات:

ـ مساعدة العميل للوصول إلى معرفة ذاته و محاولة إعادة صياغة هذه الذات عن طريق إزالة العقبات التي تعترضه.

ـ يسعى للوصول بالعميل إلى حالة من الوعي و الفهم و الاستبصار بمشاكله و صراعاته و أسباب قلقه مما يساعده على التفريغ الانفعالي .

## ج ـ خصائص نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص:

ـ إلقاء المسؤولية التامة على العميل، أي مساعدته على حل مشكلته بنفسه.

ـ تحديد العلاقة لمدّة زمنية محددة: أي يجيب أن يكون وقت محدد لكل مقابلة بين المرشد و العميل.

ـ التركيز على الفرد نفسه لا على المشكلة بعينها .

ـ التركيز على الواقع الحي المباشر فليس من الضروري معرفة طبيعة وخلفية مشاكل العميل.

ـ التركيز على المحتوى الانفعالي للمشاكل أي أنه يركز على العميل في الموقف الحالي و على العناصر الانفعالية في العملية الإرشادية أكثر من تركيزه على العناصر المعرفية.

ـ و يعتمد الإرشاد المتمركز حول العميل على عدّة فنيات في تحقيق أهدافه و هي:تقبل المشاعر، عكس المشاعر، الإنصات، توضيح المشاعر.( **طه عبد العظيم حسين ، 2004: ص 102** ).

## د ـ عيوب الإرشاد المتمركز حول الشخص:

ـ التركيز على الجانب الشعوري وعدم الاهتمام بالعمليات اللاشعورية.

ـ ليس هناك أهداف محددة يمكن للمرشد الانطلاق منها.

ـ لا يعطي أهمية للأساليب والطرق الفنية للإرشاد.

ـ طريقة الإرشاد المتمركز حول العميل غير محددة المدّة وهذا يجعله يمتد لفترة طويلة مما يقلل من استخدامه في مجالات الإرشاد التي يكون فيها عامل الوقت عامل هام.(**طه عبد العظيم حسين، 2004: ص 110** ).

## 5 - 2 ـ النظرية السلوكية:

يطلق على النظرية السلوكية اسم نظرية المثير والاستجابة وتعرف كذلك باسم نظرية التعلم.

### أ ـ مفاهيم النظرية السلوكية:

تقوم النظرية السلوكية على مفاهيم و مسلمات و مبادئ و قوانين تتعلق بالسلوك و بعملية التعلم و في مايلي أهم هذه المفاهيم وأبرزها:

ـ **معظم سلوك الإنسان متعلم:** أي أن أي سلوك فهو متعلم سواء كان سوي أو غير سوي و يتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله.

ـ **المثير والاستجابة:** كل سلوك استجابة لها مثير وإذا كانت العلاقة بينهما سوية كان السلوك سوي والعكس صحيح .

ـ **الشخصية:** هي التنظيمات السلوكية الثابتة نسبيا التي تميز الفرد عن غيره .

ـ **الدافع:** تركز نظرية التعلم على الدافع وهو نوعان : ثانوي مثل الخوف ، وأولي مثل الجنس. والدافع الثانوي يكتسب من خلال التعلم وهو يقوم على الدوافع الأولية الفسيولوجية.

ـ **التعزيز:** و هو التقوية و التدعيم و التثبيت بالإثابة و السلوك يدعّم و يثبت إذا ثم تعزيزه.

ـ **الانطفاء:** و هو خمود واختفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز وإذا ارتبط شرطيا بالعقاب بذل الثواب.

**العادة:** و هي رابطة تكاد تكون وثيقة بين المثير و الاستجابة و العادة معظمها مكتسب و ليس موروث.

ـ **التعميم :** إذا تعلم الفرد استجابة وتكرر الموقف ينزع إلى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المتعلمة.

ـ **التعلم و محو التعلم و إعادة التعلم:** فالتعلم هو تغير السلوك نتيجة للخبرة و الممارسة.

أما محو التعلم يكون عن طريق الانطفاء، و إعادة التعلم يكون بعد الانطفاء بتعلم سلوك جديد.
**(عبد السلام زهران ، 2002 : ص 102 - 105 )**

## ب ـ تطبيقات النظرية السلوكية في الإرشاد النفسي :

إن المعالجة السلوكية للإرشاد تعتمد على فرضية أساسية هي أن معظم مشاكل العملاء هي مشاكل في التعلم، و على هذا الأساس يرى المرشدون من أتباع النظرية السلوكية أن مهمتهم الرئيسية هي مساعدة عملائهم على تعلم أساليب سلوكية جديدة أكثر تكيفا، و أن المرشد في نظرهم ليس إلا خبيرا في مسائل التعلم، وهذا الاعتقاد يأتي من الثقة الشديدة في قوانين التعلم التي تبثث من خلال البحث العلمي.
و تفسر النظرية السلوكية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة لارتباطها بمثيرات منفردة ، و يركز الإرشاد النفسي على:
ـ تعزيز السلوك السوي المتوافق.
ـ مساعدة الفرد على تعلم سلوك جديد مرغوب والتخلص من السلوك الغير مرغوب.
ـ تغيير السلوك غير السوي و ذلك بتحديد السلوك المراد تغييره و تخطيط مواقف يتم فيها تعلم و محو تعلم لتحقيق الغير المنشود.
ـ المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا من الأمور المهم ذكرها أمام العميل حتى يتعلم أنماطا مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد النفسي خلال الجلسات الإرشادية المتكررة.
ـ الحيلولة بين العميل و بين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.
و تبدأ عملية الإرشاد السلوكي بتحديد السلوك المطلوب تعديله ، ثم تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب ، ثم تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب، ثم اختيار مجموعة من الظروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها، و بعدها يعد جدول إعادة التعلم.
و يوجد هناك العديد من الأساليب في الإرشاد السلوكي و من أهمها: التخلص من الحساسية أو التحصين التدريجي و الكف المتبادل و الإشراط التجنبي و التعزيز الموجب (الثواب) و التعزيز السالب و الخبرة المنفرة (العقاب) و الانطفاء و الممارسة السالبة. **( صبحي عبد اللطيف، 2005 ص ص 67 - 68 ).**

## ج ـ الانتقادات الموجهة إلى النظرية السلوكية:

هناك بعض الانتقادات التي وجهت إلى النظرية السلوكية بالرغم من أنها تعتمد على التجربة والبحث العلمي في تفسير السلوك ومن أهم تلك الانتقادات مايلي:

ـ إن أصحاب النظرية السلوكية يصرون على أن السلوك الملاحظ الظاهري والموضوعي هو الذي يأخذ بعين الاعتبار من الناحية العلمية.

ـ إن كثير من علماء النفس متحمسين للنظرية السلوكية و يعتبرون أن الإرشاد و العلاج السلوكي في نظرية التعلم هو الإرشاد و العلاج العلمي الذي يفضل كل معداه عن طرق و يطلقون عليه علاج التعليم و كأن الطرق الأخرى للعلاج لا تعلم فيها.

ـ لا تنظر النظرية السلوكية إلى الفرد كوحدة متكاملة و تهمل العناصر الذاتية في السلوك.

ـ لا تتفق المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية مع المفاهيم النظرية و الفرضيات التي تؤكد عليها النظريات الأخرى.

ـ إن أكبر العيوب التي يمكن توجيهها إلى النظرية السلوكية هو أن معظم البراهين والأدلة العلمية و التجريبية فيها تعتمد على البحوث و الدراسات التي أجريت على الحيوان أكثر مما تعتمد على الإنسان.( **حامد عبد السلام زهران ، 2002 ص 108**).

## 5 - 3- نظرية التحليل النفسي:

لقد دار جدل كبير حول هذه النظرية فمنهم من يرى أنها خرجت عن إطار الإرشاد النفسي كون بحوثها اهتمت بالمرضى النفسيين دون سواهم، ومنهم من يرى أنها تدور كلها حول الجنس إلا أن المؤلف هنا يرى هناك ما يبرر وضع نظرية التحليل النفسي ضمن نظريات الإرشاد فهناك تعديلات دخلت على نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية جعلتها أكثر قابلية للتطبيق في ميدان الإرشاد النفسي. كذلك عملية الإرشاد النفسي تتضمن إجراءات هي في الأصل إجراءات التحليل النفسي مثل التداعي الحرّ والتنفيس الانفعالي .(**حامد عبد السلام زهران ، 2002 : ص 122** ).

## أ ـ بعض المفاهيم في نظرية التحليل النفسي:

يفترض فرويد مؤسس هذه النظرية أن الجهاز النفسي يتكون من الهو والأنا و الأنا الأعلى.

**الهو:** وهو منبع الطاقة الحيوية ومستودع الغرائز والدوافع الفطرية التي نسعى إلى إشباعها.

**الأنا ألأعلى:** مستودع المثاليات والضمير والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية ويعتبر بمثابة سلطة داخلية .

**الأنا:** فهو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحلّ الصراع بين الهو وبين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع فلذلك فهو محرك منفذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل تحقيق الذات والتوافق الاجتماعي.

و يرى فرويد أن الجهاز لابد أن يكون متوازنا حتى تسير الحياة سيرا سويا، و إذا أخفق ظهرت أعراض العصاب.

**الشعور:** حسب فرويد هي منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي .

**اللاشعور:** ويحتوي على كل ما هو كامن وليس متاحا ومن الصعب استدعاءه أي ما هو مكبوت. وهو يسعى للخروج من اللاشعور إلى الشعور في الأحلام وزلات اللسان.

**الغريزة:** هي عبارة عن قوة تفرض وجودها وراء التوترات المتأصلة في حاجات الكائن الحي.

**الغريزة الجنسية:** لها أهميتها في توجيه السلوك ، واضطرابها يؤدي إلى مشاكل نفسية.

بالإضافة إلى مفاهيم أخرى هي صدمة الميلاد، عقدة النقص، أسلوب الحياة، الغائية، الإرادة.

**( حامد عبد السلام زهران ، 2002 : ص 125 ).**

## ب ـ تطبيقات نظرية التحليل النفسي في الإرشاد النفسي:

هناك بعض خطوات التحليل النفسي التي تدخل ضمن الخطوات العامة في عملية الإرشاد النفسي أهمها:

ـ العلاقة العلاجية بين العميل و المرشد التي يسودها التقبل و التفاعل الاجتماعي السليم و منها التطهير أو التفريغ الانفعالي للمواد المكبوتة.

ـ التداعي الحرّ أو الترابط الطليق وذلك عن طريق إطلاق العنان بحرية للأفكار والصراعات والرغبات والإحساسات مع الاستفادة من فلتات اللسان وزلات القلم.

ـ كذلك يشتركان في التعلم وبناء العادات تدريجيا وإعادة تعليم و توجيه العميل خطوة هامة أيضا.

و هكذا نجد أن التحليل النفسي و الإرشاد النفسي يشتركان في هذه الخطوات، و بالإضافة إلى ذلك يهتم كل من التحليل النفسي و الإرشاد النفسي بإعادة التوازن بين أركان الشخصية و حلّ الصراعات و إعادة غرس الإيمان ومعرفة هدف حياة العميل و أسلوب حياته وتمنية مفهوم موجب عن الذات والتقليل من حدّة القلق و تكوين الإرادة الايجابية وتغيير و علاج البيئة و الوسط الاجتماعي و تحسين مفهوم الذات. ( **حامد عبد السلام زهران ، 2002 : ص 129**).

## ج ـ الانتقادات الموجهة لنظرية التحليل النفسي:

لقد لاقت نظرية التحليل النفسي انتقادات شديدة وهي كما يلي :

ـ أن نظرية التحليل النفسي لا تهتم بالأسوياء بل أنها تهتم بالمضطربين والمرضى.

ـ أنه عملية طويلة و شاقة و مكلفة في الوقت والجهد و المال و يحتاج إلى خبرة واسعة و تدريب عملي طويل قد لا يتوافر إلا لعدد قليل من الأخصائيين.

ـ أن هناك خلافات نظرية و منهجية بين طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي و الحديث و المعدل و المختصر.

ـ أن بعض المشتغلين بالإرشاد والعلاج النفسي يرون في تعصب أن التحليل النفسي هو الطريقة المثلى و أنه يعلو على كل الطرق الأخرى.

ـ أن بعض المشتغلين بالإرشاد و العلاج النفسي يحملون نحو التحليل النفسي اتجاها سالبا ينفعل أحيانا حتى يصل إلى تعصب ضدها إلى درجة تجعلهم يسقطون نظرية التحليل النفسي من حسابهم تماما أو يجعلون منها محورا لنقدهم ليس في الإرشاد و العلاج النفسي فحسب بل في علم النفس كله، على أساس أن فرويد يهودي صنع نظرية مبهرجة ذات اتجاه يهودي مادي جنسي تقوم على أساس مخلخل و منهج غير علمي.

## 6 - أهم خصائص المرشد الكفء:

التوازن الانفعالي، التحرر من الشعور بالإحباط، تقبل الآخرين، الرغبة في مساعدة الآخرين، الموازنة بين البدائل، المسؤولية الاجتماعية، تقبل النقد الاجتماعي بجانب النقد الذاتي، المرونة في التفكير و في لعب الأدوار حسب خصائص الجماعة الإرشادية و نوع المشكلة و القدرة على متابعة المسترشدين المتغيبين أو المنسحبين أو المحولين.( **محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان ، 2001 :ص 204 ).**

## 7- دور الاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد:

من المعروف أنه لا إرشاد بدون قياس فالقياس هو أداة الإرشاد المعتمدة للكشف عن مشكلات وطرق تشخيصها وحلّها ووسائل القياس كثيرة فمنها ما هو فردي ومنها ما هو جمعي ومنها ما هو مقنن ومنها ما هو غير مقنن ومنها ما يقيس الفرد مع نفسه ومنها ما يقيس الفرد مع غيره ومن هذه الاختبارات ما يلي : اختبارات الذكاء ، التحصيل ، الاستعداد الدراسي وغيرها كثيرة وهي تفيد في :

- التعرف على سمات الموهوبين .
- التعرف على مجالات اهتماماتهم .
- التعرف على مشكلاتهم .
- الكشف على الموهوبين .

و الذي يجدر التنويه له بأن عملية التقييم عملية ضرورية لقياس نواتج و فاعلية البرنامج الإرشادي من أجل أخذ تغذية راجعة عن حسناته وسيئته ومن أجل تطويره لصالح التلاميذ الموهوبين.( **سعيد حسني العزة ، 2000 : ص 208 ).**

وبعد أن أوضحنا ماهية الإرشاد وطرقه ومجالاته ونظرياته سوف نتطرق إلى إرشاد الأطفال كون الدراسة التي نحن بصدد إجرائها تتعلق بالإرشاد النفسي للأطفال الموهوبين وذلك من خلال برنامج إرشادي جماعي مصمم لتخفيف حدّة المشكلات الانفعالية لديهم . كون الأطفال الموهوبين كغيرهم من الأطفال إن لم نقل أكثر تعرض للمشكلات النفسية بما فيها الانفعالية نظرا لطبيعتهم المتميزة ، وسوف نعرض بصفة موجزة بعض هذه المشكلات لأننا سبق وأن

تعرضنا لها بالتفصيل في الفصل السابق والتي تستدعي تدخل الإرشاد النفسي لمساعدة الأطفال على تجاوز مشكلاتهم .

## 8 ـ أهم مشكلات الطفولة:

يواجه الطفل العديد من المشكلات النفسية ونظرا لأن الطفل لا يستطيع أن يعبر عن مكنونات نفسه و وصف حالته خاصة في السنوات المبكرة من عمره، و لهذا فإن معاناته النفسية تعبر عن نفسها في صور أو أشكال مختلفة فقد يضطرب نومه أو يفقد شهيته أو يصاب بالتبول و التبرز اللاإرادي أو يتلعثم في الكلام وقد يمارس السرقة و الكذب و العدوان مما يتطلب تقديم العون لهم و يصنف **محمد عودة ،كمال مرسي (1994)** مشكلات الطفولة على النحو التالي:

ـ **اضطرابات العادة:** وتشمل اللازمات العصبية والتبول اللاإرادي ومص الإبهام وقضم الأظافر، و فقدان الشهية، والشراهة، و أكل الأشياء التي لا تؤكل والأرق والنوم المتقطع.

ـ **اضطرابات السلوك:** و تشمل العدوان والكذب والسرقة والغش و الاحتيال و الهروب و التدخين و الإدمان و النشاط الزائد.

ـ **اضطرابات انفعالية:** وتشمل الغيرة والغضب والإنسحابية والفوبيا والعناد وأحلام اليقظة.

ـ **اضطرابات التعليم:** و تشمل صعوبات القراءة والكتابة والعجز عن التعليم و بطئ التعليم و التخلف الدراسي و التأخر الدراسي و صعوبات النطق و الكلام.

ـ **اضطرابات نفسية:** و تشمل القلق والهستيريا.

ـ **اضطرابات عقلية (الذهان ):** وتشمل فصام الطفولة و التوحد الطفلي.

ـ **اضطرابات عصبية:** و تشمل الصرع وإصابات المخ.

ـ **التخلف العقلي:** و يشمل فئات التخلف الخفيف والمتوسط والشديد.

ـ السيكوباتية. **( طه عبد العظيم حسين ، 2004 : ص ص152 ـ 153 ).**

## 9 ـ أهمية الإرشاد النفسي للأطفال:

ـ تأتي أهمية الإرشاد النفسي للطفل من أهمية هذه المرحلة كما أشرنا سلفا فضلا عما تتسم به هذه المرحلة من خصائص إنمائية تميزها عن غيرها من المراحل الأخرى، كذلك هناك مطالب للنمو في مرحلة الطفولة لابد من تحقيقها و إشباعها حتى ينمو الطفل نموا سليما لان

الفشل في إشباعها يجعل الطفل يشعر بالتعاسة. كما أن الأطفال في هذه المرحلة يواجهون العديد من المشاكل و الاضطرابات النفسية بما يستوجب ضرورة تقديم الخدمات النفسية لهم.

- فالإرشاد يمكننا من التحكم في أسباب مشكلات الطفل وتعديلها قبل أن تتفاقم ويصبح لها أثار سلبية على مفهوم الذات للطفل وصحته النفسية.**(محمد احمد محمد إبراهيم سعفان، 2001: ص47).**

- كما يمكننا من مساعدة الطفل على استبصاره بذاته و تزويده بالخبرات و المعارف النقية و الفعّالة و مساعدته على فهم خصائصه و إمكانياته وإشباع حاجاته وذلك من خلال خدمات الإرشاد التعليمية الداعمة.

- و بما أن الأطفال لا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم فإنه يستخدم معهم أساليب إرشادية مناسبة لهم مثل الإرشاد باللعب أو الإرشاد عن طريق قراءة القصص أو السيكودراما أو الإرشاد بالموسيقى أو بالرسم حيث يتمكن الطفل من خلال هذه الأساليب الإرشادية من التعبير عمّا في داخله من مشاكل واضطرابات نفسية.

- و يجدر الإشارة هنا إلى إحداث التغيير في السلوك الأفراد يكون أحسن في مرحلة الطفولة باعتبارها المرحلة التي تتشكل فيها شخصية الفرد ويمكن فيها تعديل سلوك الطفل بشكل أيسر مما لو كان في المراحل النمائية الأخرى.

- كما يمكننا الإرشاد من التعاون مع أفراد آخرين مهمين للطفل مثل الوالدين و الإخوة و المعلم في العملية الإرشادية حتى يتسنى للمرشد جمع المعلومات اللاّزمة من مصادر متعددة. **(طه عبد العظيم حسين، 2004: ص 152 ).**

## 9 - 1 - <u>أسس الإرشاد النفسي للطفل:</u>

إن من أهم الأسس التي يقوم عليها الإرشاد النفسي للأطفال هي أن الأطفال لا يقبلون من أنفسهم على عملية الإرشاد، كما أن خدمات إرشاد الأطفال يجب أن تقدم في ضوء المعرفة الكاملة بخصائص و معايير وقوانين النمو في مرحلة الطفولة مع مراعاة الفروق الفردية و الفروق بين الجنسين و يحتاج التعامل مع الأطفال في عملية الإرشاد إلى مهارة خاصة في

فهم سلوكهم ويفضل أن يقوم بإرشاد الأطفال مرشدات يكن أقرب إلى الأمهات .(**جودت عزت عبد الهادي ـ سعيد حسني العزة، 2004 : ص 146 ).**

ـ أن شخصية الطفل هي نتاج تفاعل بينه وبين البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.
ـ أن سلوك الطفل قابل للتعديل والتغيير بمعنى أن الطفل خصوصا في المرحلة الأولى من حياته يكتسب الكثير من خبراته وخصائصه السلوكية التي تكون قابلة للتغير والتعديل.
ـ أن لكل مرحلة من مراحل النمو لها مطالب ومهام مختلفة.**( طه عبد العظيم حسين ، 2004: ص 154 ).**

## 9 ـ 2 ـ الخدمات الإرشادية التي تقدم للأطفال:

تقدم خدمات إرشاد الأطفال في مراكز و عيادات إرشاد الأطفال ويجب أن تكون برامج الإرشاد في مدارس الأطفال برامج ذات إستراتجية نمائية، ومعظم خدمات إرشاد الأطفال تكون في المجال الإرشادي و التربوي والأسري و الصحي و الاجتماعي، و فيما يلي بعض خدمات إرشاد الأطفال:

**أ ـ خدمات علاجية:** وتتركز أساسا حول توفير جو نفسي مناسب لنمو انفعالي سوي ، ولعلاج مشكلات الأطفال اليومية والتي قد تحدث في المراحل الحرجة مثل الفطام والانتقال أول مرة من البيت إلى المدرسة والاستعداد لمرحلة المراهقة .....الخ.

**ب ـ خدمات تربوية:** وتتضمن التعرف المبكر على الأطفال ذوي المشكلات التربوية سواء كانت تأخر دراسي أو صعوبة في التعليم والعمل على تشخيصها وعلاجها وتقديم البرامج التربوية الملائمة لقدراتهم واستعداداتهم .

**ج ـ خدمات أسرية:** و هذا النوع من الخدمات لا يقدم للطفل صاحب المشكلة وحده فحسب بل تشمل كل أعضاء الأسرة وتنصب هذه الخدمات على دراسة العلاقات الأسرية و العمل على تغيير العلاقات الأسرية المضطربة أو تغيير البيئة التي يعيش فيها الطفل .

**د ـ خدمات اجتماعية:** وتتضمن الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية و تعليم السلوك الاجتماعي السوي و تصحيح السلوك الخاطئ أو المضطرب أو المضاد للمجتمع في ضوء المعايير الاجتماعية والقيم السائدة في المجتمع وتهيئة الجو الاجتماعي المناسب وتحسين العلاقات الاجتماعية

وتعديل الاتجاهات الوالدية نحو الطفل. **(جودت عزت عبد الهادي ـ سعيد حسني العزة، 2004: ص 146).**

ه ـ **خدمات نمائية:** وتتضمن تقديم الرعاية للطفل في كل مراحل نموه وإتاحة الفرصة أمامه للعب واستكشاف البيئة من حوله والعمل على تحقيق مطالب النمو في هذه المرحلة وإشباع حاجات الأطفال وحلّ مشكلاتهم النمائية .

و ـ **خدمات صحية:** و تشمل الاهتمام بالطفل صحيا وإجراء الفحوص الدورية عليه و تعليم الطفل العادات الصحية السليمة، و يتم تحقيق ذلك من خلال عدّة وسائل متنوعة وهي:

ـ إعطاء التطعيمات لحماية الأم من أي أخطار تعوق نمو الطفل نموا سليما.

ـ زيادة عدد المستشفيات الخاصة بالأطفال.

تدعيم و تعميم وحدات الصحة المدرسية، فلا شك أن قدرة الطفل على التحصيل و التفوق تتأثر إلى حد كبير بالأمراض التي يصاب بها الطفل.

## 9- 3 ـ العلاقة الإرشادية في الإرشاد النفسي للأطفال:

ـ تستمد العلاقة الإرشادية مع الأطفال خصائصها من الخصائص الإنمائية للطفل وحاجته.

ـ يشبع المرشد النفسي حاجة الطفل إلى الأمن والطمأنينة.

ـ يساعد المرشد النفسي الطفل على التعامل مع الواقع تدريجيا .

ـ يساعد المرشد النفسي الطفل على التميز بين الحاجات والسلوكيات و الانفعالات و التأكيد على أن الاتزان الانفعالي يتحقق عندما يتم إشباع الحاجات الإيجابية.

ـ يساعد المرشد النفسي الطفل على حلّ المشكلات في ضوء العلاقات الدافئة و بالتركيز على تغير الموقف أو تعديل السلوك بجانب التركيز على الطفل نفسه.

ـ يساعد المرشد النفسي الطفل في تخفيف من أثار الضغوط و الإحباط بإزالة الأسباب أو تدريب الطفل على مواجهتها أو تبسيطها أو التفكير في حلّها مع الوضع في الاعتبار أنه يصعب إزالة كل الأسباب. **(محمد احمد محمد إبراهيم سعفان، 2001: ص ص 9 ـ 11 ).**

## 10 ـ الإرشاد النفسي الجماعي:

يقوم الإرشاد النفسي الجماعي على أساس الدور الفعّال لتأثير الجماعة على الفرد من حيث إمكانية تغير سلوكه و أفكاره و مواقفه بجانب المساعدة في تسهيل نموه و الهدف هو استخدام الجماعة نفسها كعامل مؤثر لإحداث التغير المطلوب بجانب الفنيات الإرشادية الأخرى.

و قد تكون الجماعة طبيعية مثل جماعة زملاء الفصل أو العمل وقد يتم تكوين جماعة لأغراض بحثية أو إرشادية مثل جماعة الأطفال الذين لديهم تأخر مدرسي، و في الحالتين يهتم المرشد النفسي بالتأكيد على التواصل الايجابي بين أعضاء الجماعة ووجود الثقة بين الأعضاء و إتاحة الفرصة لكل عضو لكي يعبر عن مشاعره أفكاره بايجابية مع تقبل أراء الآخرين .**( محمد أحمد محمد إبراهيم م سعفان ، 2001 : ص 181 ).**

## 10 ـ 1 ـ استخدامات الإرشاد الجماعي:

يستخدم الإرشاد الجماعي في الغالب في الحالات الآتية:

1 ـ عندما تكون مشكلات الأطفال لا تحتاج إلى سرية تامة.

2 ـ عندما يكون الهدف من الإرشاد إكساب الطفل مهارات اجتماعية لحلّ مشكلة.

3 ـ عندما يكون الهدف من الإرشاد تهيئة المناخ الذي يشعر فيه الطفل بالانتماء والأمن و الطمأنينة لحلّ مشكلته. **( محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان ، 2001 : ص 181).**

4 ـ يستخدم في اللعب على نطاق واسع مع الأطفال مما يسمح للطفل التعبير عن مشكلاته ومشاعره وإسقاطها على مواد اللعب في لعبهم.

5 ـ يستخدم مع الآباء والأمهات الذين يتبعون أساليب التربية الخاطئة في تنشئة أولادهم وذلك من خلال إلقاء محاضرات عليهم عن كيفية التعامل مع أطفالهم ومشكلاتهم. **( طه عبد العظيم حسين، 2004: ص 228 ).**

## 10 - 2 - أهداف الإرشاد الجماعي:

من أهم أهداف الإرشاد الجماعي:

- التأكد على وضع الخطط لكي تغير السلوكات المحددة.
- الانتباه إلى فهم احتياجات الآخرين ومواساتهم.
- الاهتمام بالاختبارات.
- تحمل المسؤولية ثم تحقيق استقلالية الذات اتجاه الذات والآخرين.
- التركيز على التعلم وكيفية الثقة بالناس الآخرين.
- مسؤولية الفرد اتجاه الناس الآخرين.
- اتخاذ القرار.
- تهيئة جو يتم فيه تحقيق الانتماء للمسترشدين.
- المساهمة الفعّالة من المجموعة لكي تتطور الشخصية.
- الاستكشاف للشخصية والتغذية الرجعية. ( **صالح حسن الداهري، 2005 : ص 408**).

## 10 - 3 - أهم الأسس التي يقوم عليها الإرشاد الجماعي:

1 - رغم وجود فروق فردية بين الأفراد إلاّ أن هناك تشابه بينهم في بعض سمات الشخصية وفي بعض المشكلات وفي بعض الحاجات.

2 - الفرد لا يعيش بمفرده دائما ولكن هو في حاجة إلى جماعة يعيش معها يؤثر فيها ويتأثر بها.

3- توجد حاجات لا يمكن إشباعها إلاّ من خلال الجماعة مثل الحاجة إلى الأمن و التقدير الاجتماعي و النجاح والتقبل والانتماء. (**محمد احمد محمد ابراهيم سعفان،ص 181 - 182**).

4 - تعتبر العزلة الاجتماعية سبب هام في حدوث المشكلات والاضطرابات النفسية للفرد.

5 - أن سلوك الفرد تتحكم فيه القيم والمعايير الاجتماعية السائدة و العادات و التقاليد.

**( طه عبد العظيم حسين ، 2004 : ص 229 ).**

## 10-4 - مجالات الإرشاد الجماعي:

- مساعدة الوالدين على إرشاد أولادهم.
- إرشاد الأطفال والشباب والراشدين.
- أصحاب الحالات ذات المشاكل العامة المشتركة.
- الإرشاد المهني في المدارس والجامعات وأماكن العمل.
- حالات التمركز حول الذات والانطواء والخجل. ( **صالح حسن الداهري، 2005: ص 414** ).

## 10-5 - ايجابيات الإرشاد النفسي الجماعي:

1 - يسمح بتنمية العلاقات الإنسانية بين أفراد الجماعة و إكسابهم مهارات التواصل و التفاعل الاجتماعي، سواء تم على المستوى الشعوري أو اللاشعوري.

2 - يتيح الفرص المختلفة للتعليم بالنموذج من تعلم أو حذف أنماط سلوكية و يمكن أن يكون النموذج مسترشد آخر أو سلوك المرشد النفسي أثناء الجلسة.

3 - يوفر الوقت والجهد والمال.

4 - يمكّن من تعلم الأدوار المزدوجة بين الأنا (**المسترشد**) والآخرين (**المسترشدين**).

5 - يقلل من حدّة تمركز العميل حول ذاته و يوفر الفرصة لحقيق الذات مما ينمي الثقة في النفس و في الآخرين.

6 - يتيح الفرصة للفرد أن يقيم نفسه و يصحح أخطاءه حتى يحافظ على مكانته داخل الجماعة.

7 - يساعد أفراد الجماعة الإرشادية في التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم.

8 - يساعد أفراد الجماعة في تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي من خلال التأثير المتبادل والتفاعل فيما بينهم. (**جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 2004 : ص 114**).

## 10 - 6 - عيوب الإرشاد الجماعي:

- يحتاج إلى خبرة وتدريب خاص قد لا يتوافر لدى كثير من المرشدين.

ـ عدم التمكن من إحداث تغييرات جوهرية في البناء الأساسي لشخصية المسترشد.

ـ شعور بعض المسترشدين بالحرج والخجل حين يكشفون عن أنفسهم و يتحدثون عن مشكلاتهم أمام الآخرين.

ـ عدم استفادة بعض المسترشدين بالدرجة المطلوبة إذ قد تتضاءل مشكلات الأفراد الخاصة بالمقارنة بالاهتمام بالمشكلات العامة.

ـ احتمال ظهور بعض المضاعفات حيث قد يتعلم بعض المسترشدين أنماطا سلوكية غير سوية لم يكونوا يعرفونها من قبل. **(جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 2004: ص114).**

## 10 ـ 7 ـ تشكيل الجماعة الإرشادية:

قد تكون مفتوحة أو مغلقة عندما يديرها مرشد مدرب حيث يتبادل التلاميذ الدور في موضوعات ذات اهتمام مباشر في حياتهم ويحصلون على المساعدة من أعضاء المجموعة وعادة تبدأ الحلقات بسؤال مثل من منكم لديه موضوعا تحبون أن تشاركوه فيه هذا اليوم.

**( سعيد حسني العزة، 2005: ص 89 ).**

و تتكون الجماعة الإرشادية في ضوء عدّة متغيرات مثل الحجم، السن، الذكاء و نوع الأعراض و الجنس.

### أ ـ حجم الجماعة:

يرى فريق من العلماء وخاصة متبعي مناهج العلاج التحليلي أن حجم الجماعة لا يجب أن يزيد على (5) أطفال لأنه كلما كبرت الجماعة كلما كانت نشطة و مرتفعة الحيوية و بالتالي يصعب على المعالج أن يلاحظ نشاط كل الأطفال و يستجيب لكل طفل على ضوء ديناميات شخصيته.

و يرى فريق آخر أن الجماعة يمكن أن يصل عددها إلى ستة وثمانية أطفال.

### ب ـ سن الأعضاء:

**اكسلين (1996 )** أنه من الأفضل أن تضم الجماعة أطفال في أعمار متفاوتة لأن نظرته تتسم بالبعد عن الأسلوب التقليدي في تشكيل الجماعات لأن الجماعة ذات الأعمار المختلفة تكون طبيعية أكثر.

أما **جينوت و ما كلادي**: يؤكدان على أهمية العمر الزمني بحيث يفضلان أن يكون هناك تقارب بين الأعضاء و أن لا يزيد الاختلاف على سنة واحدة. ( **محمد احمد محمد ابر هيم سعفان، 2001 :ص ص 183 - 184).**

**ج - <u>مستويات الذكاء</u>:**

يتفق العلماء على أن تفاوت الذكاء لا يشكل خطورة كما هو الحال عند البالغين غير أن الأطفال المتخلفين ذهنيا يفضل أن تشكل لهم جماعات متجانسة.

**د - <u>نوعية الأعراض</u>:**

هناك تضارب في أراء العلماء فمنهم من يرى أن الجماعة يجب أن تتشابه في الأعراض لأن هذا يؤدي إلى منع ظهور مشكلات جديدة ، ومنهم من يرى أن الأعراض لا يجب أن تتشابه بالضرورة لأن اختلافها يمكن الطفل من تصحيح التوحدات الخاطئة و يعطيه فرص للتعاون من شخصيات مختلفة.

**ه - <u>جنس الأعضاء</u>:**

يميل غالبية الباحثين إلى أن تكون الجماعة خليطا من الجنسين في مرحلة الطفولة و إلى جنس واحد في مرحلة الكمون لأن الفروق الجنسية تصبح مؤكدة. أما في مرحلة المراهقة فتشير خبرة بعض المعالجين إلى صعوبة العلاج الجماعي لهم بشكل عام وبالتالي عدم تشكيل مجموعات تضم الجنسين لأن التقارب بينهم قد يثير مشكلات تصعب مواجهتا. **( محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان، 2001 : ص 186 ).**

## 10 - 8 - <u>طرق الإرشاد النفسي الجماعي</u>:

إن اختيار الطريقة يكون تبعا لمكان الجلسة الإرشادية و نوع المشكلة و التجانس بين الجماعة الإرشادية والنظرية التي يتم في ضوئها تقديم الخدمات الإرشادية.

**أ - <u>طريقة إلقاء المحاضرات</u>:**

قد يقوم المرشد النفسي بإلقاء محاضرة كما قد يستعين المرشد بذوي التخصص في المجالات المختلفة، كما قد يلقي أحد المسترشدين محاضرة وبعد الانتهاء منها يسمح بعرض بعض الأسئلة والإجابة عليها في إطار المشكلة المراد حلّها.

و الواضح أن هذه الطريقة لا تصلح إلا مع ألأطفال في المرحلة المتوسطة و المتأخرة و تظهر فاعليتها أكثر في المرحلة المتأخرة.

**ب ـ طريقة المناقشة الجماعية:**

تكون عن طريق إثارة أسئلة متعلقة بالمشكلة ثم يبدأ المسترشدين في الإجابة عن الأسئلة و يكون المرشد النفسي محورا لهذه المناقشات و هذه الطريقة تصلح في الطفولة المتوسطة والمتأخرة.

**ج ـ طريقة الوسائل الإيضاحية (السمعية البصرية ):**

يستخدم فيها الأفلام الوثائقية التعليمية النفسية و هي تتضمن مظاهر انفعالية سلوكية و ما يرتبط بها من اضطرابات انفعالية واضطرابات سلوكية ويشترط أن تكون متصلة بمشكلة المسترشدين و مناسبة لهم، و هي يمكن أن تستخدم طريقة إلقاء المحاضرات أو المناقشة الجماعية.

**د ـ خدمة المجتمع والأعمال التطوعية:**

يعمل هذا الشكل من الإرشاد على تنمية الحس الاجتماعي و الجماعي عند التلاميذ كما أنه ينمي روح التعاون و الإحساس بالمسؤولية وتقدير حاجات المجتمع و التعرف عليها، كما أنها تساعد على تعريفهم على نقائص المجتمع و تحدد نزعة الموهوبين نحو الكمال، كما أنها تشجع على تخطيط الأعمال والنشاطات و إنجاز المزيد من الخدمات التي تفيد أبناء المجتمع.

**( سعيد حسني العزة، 2000: ص 205 ).**

**ه ـ طريقة السيكودراما:**

و هي تمثيل مسرحي للمشكلة النفسية حيث يتم إعداد قصة تمثل المشكلة التي يعاني منها المسترشدين، حيث يقومون بتمثيلها مع ترك الحرية لكل مسترشد في اختيار الدور الذي يرغب فيه و هي تساعد:

ـ التنفيس الانفعالي.

ـ تحديد جوانب القوة والضعف.

ـ اكتساب معارف و أفكار و أنماط سلوكية جديدة.

ـ تحديد الدوافع و أشكال الصراع بين هذه الدوافع، و هي لا تصلح إلا مع الأطفال الذين أكتمل نموهم اللغوي بالدرجة التي تسمح بحرية التعبير.

**و ـ طريقة اللعب:**

وهي تصلح للأطفال الصغار والأطفال في المرحلة المتوسطة وهي مشتقة من السيكودراما و قد يكون اللعب فيها بالدمى أو الصلصال أو من خلال لعب الأدوار، إلاّ أنه يمكن استخدام أكثر من طريقة أو كل الطرق في الجلسة الإرشادية الواحدة و قد تستخدم الطرق الثلاث السابقة تمهيدا للسيكودراما. **(محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان، 2001: ص 187).**

**ز ـ طريقة مجموعات المواجهة:**

و تقوم هذه الطريقة على تقديم المساعدة لأعضاء الجماعة الإرشادية لكي يصبح لكل شخص منها أكثر فهما لذاته و إدراكا لحقيقة مشاعره الايجابية منها و السلبية وتقديرا لما لديه من إمكانيات و أكثر قدرة على توجيه ذاته. وغاية هذه الطريقة هو تحقيق النمو الشخصي وتنمية العلاقات بين أفراد الجماعة من خلال توفير فرص منظمة تتاح لكل عضو من أعضاء الجماعة للتعبير عن المشاعر وعن الذات و من ثم للكشف عن الذات.

**ح ـ النادي الإرشادي:**

حيث يقوم أعضاء الجماعة بنشاط رياضي أو ترفيهي بما يناسب العملاء ثم يجتمع هؤلاء في النهاية لتناول الطعام ومناقشة ما يرون من موضوعات تتعلق بحالتهم ويكون دور المرشد في معظم الأحيان محايدا، ويسمح هذا النوع بالتنفيس الانفعالي. **(طه عبد العظيم حسين، 2004 : ص 238 - 240 ).**

## 10 - 9 ـ دور المرشد في الإرشاد الجماعي:

يلعب المرشد دورا هاما في الإرشاد الجماعي فهو يقوم بتهيئة الجو المناسب للإرشاد و المتميز بالحرية و الإصغاء للعملاء و الاهتمام بمشكلاتهم و مشاركتهم في المناقشة و إدارة الحوار و تفسير بعض السلوكيات و تقديم التفسيرات بشأنها، كما تقع على عاتقه مسؤولية:

1 ـ التخطيط لتكوين جماعة إرشادية.

2 ـ تحديد خصائص الجماعة الإرشادية و ذلك على المتغيرات التي سيتم تشكيل الجماعة على ضوءها.

3 ـ إعطاء الأطفال شرح وجيز عن كيفية سير الجلسة الإرشادية بلغة سهلة ومفهومة.

4 ـ بناء علاقة إنسانية بين الأطفال ويجب أن يدركها الطفل وأن تترجم إلى أنماط سلوكية واقعية ومحددة.

5ـ اهتمام المرشد بالتأكيد على أهمية التواصل بين الأطفال عند بدأ الجلسة الإرشادية.

6 ـ قد ينهي المرشد الجلسة الإرشادية أو إنهاء عضوية عضو آو أكثر منها إذا لم يتم التوافق بين أعضاء الجماعة.( **محمد احمد محمد ابر هيم سعفان ، 2001 : ص 191 ـ 193).**

7ـ تلخيص الأفكار والآراء التي يتوصل إليها مع الجماعة، ويساعده على ذلك بناء علاقة إرشادية مهنية معهم تقوم على أساس الدفء و الفهم المتبادل بينه وبين أعضاء الجماعة.

و إلى جانب ذلك هناك الكثير من الظروف التي تستدعي تدخل المرشد النفسي.

**(طه عبد العظيم حسين ، 2004 : ص 232).**

## 10 ـ 10 ـ خصائص الطفل (المسترشد) فى الجماعة الإرشادية:

أن يكون الطفل في الإرشاد الجماعي فعّال ومتعاون ونستدل على هذا من خلال ملاحظة مدى تركيز الطفل أثناء الجلسة وقدرته على عرض وجهة نظره، وكذلك من خلال قدرته للاستماع للمرشد النفسي وبقية الأطفال.

إلا أن الجلسة الإرشادية قد تتأثر سلبيا نتيجة بعض العوامل مثل:

ـ عدم رضي الطفل على الدور الذي اختاره له المرشد ولا يقبل أن يكون غيره قائد في اللعبة.

ـ محاولة الطفل أن يكون مركز الاهتمام في الجلسة وذلك بالسعي إلى طلب الاستحسان من الآخرين.

ـ لجوء الطفل إلى الصمت أثناء الجلسة.

ـ قد يكون الطفل استفزازي ويأتي بعبرات عدوانية وتلميحات.

ـ قد يكون أحد الأطفال إما متبرم أو كثير الشكوى أو ساخر.

بالإضافة إلى التبلد الانفعالي، السلبية، التدليل و غيرها من الخصائص سالفة الذكر كلها تؤثر على كفاءة العملية الإرشادية. **(محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان،2001: ص189 ).**

## 10 - 11 - الأساليب اللازمة لتعزيز العوامل الإرشادية في العمل الجماعي:

عرض **وليم فريدمان 1989** بعض الفنيات التي يستخدمها المرشد النفسي في العمل في جماعة.

**1- التوجيه:** ويتمثل في تقديم المعلومات والنصائح اللآزمة.

**2- بث الأمل:** والمقصود به اطمئنان المسترشد لسير العملية الإرشادية.

**3- العمومية:** والمقصود بها أن أفراد الجماعة لديهم الاستعداد للاعتراف بأن لديهم خبرات أو مشاعر مشابهة لما يطرح المتكلم وتتكون العمومية من عنصرين هما:

أ - شعور المسترشد بالتفرد بالمشكلة.

ب - الدور الذي تلعبه العمومية يمهد للبوح الذاتي.

**4- التقبل:** إحساس الفرد بالدافئ والمودة والانتماء وأنه يحظى بالتقدير من أعضاء الجماعة. **(محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان، 2001: ص 195 - 196 ).**

**5 - الاستبصار:** وهو يحدث عندما يتعلم المسترشد شيء مهما عن نفسه وكيف يطرح ما لديه أمام الجماعة وتعرّفه على طبيعة مشكلته بصورة أكثر وضوح .

**6- القدوة و العبرة:** و لهذا على المرشد الاهتمام بطريقة التعامل مع الأطفال و المسترشدين و كيفية تعبيره على مشاعره وأفكاره وردود أفعاله نحو أسئلتهم واستجاباتهم لأن الأطفال قد يجعلون منه قدوة لهم.

**7 - البوح الذاتي:** و يقصد به قدرة المسترشد في توصيل معلومات عن نفسه لبقية المسترشدين.

**8- التنفيس:** أن يطلق العنان لمشاعره سواء كانت إيجابية أو سلبية اتجاه حوادث حياته أو اتجاه بقية أعضاء الجماعة لكي ينتج عنه قدر من الارتياح.

**9- الإيثار:** و هو استعداد المسترشد لأن يتنازل عن بعض الأشياء للمسترشدين أو عمل شيء لهم، و يكون من خلال الاستماع إلى مسترشد ما لوقت أكبر أو عمل تغذية راجعة لمسترشد ما.

**( محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان ، 2001 : ص ص197 - 198).**

## 12-10- الإرشاد الجماعي ونظريات الإرشاد:

**- التحليل النفسي:**

تهدف عملية الإرشاد الجماعي في المدرسة التحليلية إلى توفير جو مناسب للأعضاء لكي يعيشوا علاقات عائلية متكيفة واكتشاف مشاعر من الماضي تؤثر في التصرفات الحالية ومعرفة أصول الاضطراب النفسي وتوليد الدافع لتعديله.

**- العلاج الأدلري:**

يركز عند تكوين الجماعة الإرشادية على مساعدة أفراد المجموعة في فهم مخطوطة حياتهم ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع والإحساس به وبأهميته وبتحقيق شخصية الفرد و تخلصه من العجز والقصور واستثمار قدراته لتحقيق أهدافه.

**- المجموعة المتمركزة حول الذات:**

توفر هذه المجموعة الجو المناسب حيث يمكن للأعضاء اكتشاف مشاعرهم كاملة و تشجع الأعضاء على قبول الخبرات الجديدة و تطوير الثقة بالنفس وعيش الحاضر و المصارحة و الأمانة و زيادة قدرتهم على استخدام العفوية في سلوكياتهم.

**- مجموعة الجشتالت:**

تزيد اهتمام الأعضاء وانتباههم لتفاصيل خبراتهم بحيث يستطيعوا دمج جوانب من شخصيتهم لا يستطيعون السيطرة عليها والانتقال من دعم البيئة إلى دعم الذات .

**- مجموعة العلاج السلوكي :**

يعمل على مساعدة الأعضاء في القضاء على التصرفات الشاذة والغريبة وتعليمهم تصرفات وسلوكيات جديدة أفضل . ( **صالح حسن الداهري، 2005: ص 422 - 423 ).**

## 10 - 13 - توصيات هامة من أجل نجاح الإرشاد النفسى الجماعى:

وهي التي تتضمن تحقيق الأهداف المرجوة من الإرشاد النفسي الجماعي:

1 - سرية المعلومات لأن الإرشاد النفسي الجماعي يتسع ليشمل سرية كل ما يدور في الجلسة الإرشادية و هذا واجب على كل من المرشد و المسترشدين.

2 - يجب أن يكون انضمام المسترشد إلى الجماعة الإرشادية باختياره ويجب أن نوضح له بعدها أهداف البرنامج الإرشادي.

3 - يجب أن يخطط جيدا لجلسات الإرشاد النفسي الجماعي ومن الأفضل عدم وضع خطوات ثابتة للجلسات لأن ذلك يتوقف على حجم العينة ومقدار الجهد و الوقت المتوفر و المكان الذي يطبق من خلاله البرنامج ونوع المشكلة وعدد المرشدين.و رغم كل الاعتبارات السابقة فإن أي برنامج إرشادي جماعي يتبع الخطوات الآتية بشكل عام:

أ - جمع معلومات عن المسترشدين، ثم اتخاذ قرار بشأن الإبقاء عليهم في مجموعة واحدة أو تصنيفهم في مجموعات.

ب - تحديد أهداف البرنامج والإجراءات التي ستتبع لتحقيق هذه الأهداف والنظرية الإرشادية الملائمة التي وضع في ضوئها البرنامج وطرق تقويم نتائج البرنامج سواء بعد كل جلسة إرشادية أو بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ج - تكوين علاقة إرشادية جيدة بين المرشد النفسي و المسترشدين و بين المسترشدين بعضهم البعض عن طريق السماح لكل مسترشد بتعريف نفسه للآخرين و عرض مشكلته باختصار ثم يلي ذلك تحديد المسؤوليات للمرشد النفسي و المسترشدين و تحديد الحقوق و الواجبات لكل مسترشد والاتفاق على عدد الجلسات والفترة الزمنية لكل جلسة.

د - استخدام طريقة الإرشاد النفسي الملائم مع تحديد الهدف الجزئي المطلوب تحقيقه في كل جلسة على حده من خلال الطريقة المستخدمة ودور المرشد والمسترشدين عند تطبيق إجراءات الطريقة.

ه - إنهاء الجلسة الإرشادية: يتم إنهائها بعد إنهاء الفترة الزمنية المحددة لها، وفي بعض الأحيان يطلب المسترشدين إنهاء الجلسة وفي كلتا الحالتين يتم إعداد استمارة من طرف المرشد النفسي

ليتم من خلالها جمع المعلومات من المسترشدين على مدى تحقيق الهدف من الجلسة الإرشادية وتحديد أي ملاحظات أو تحسن في اتجاهات المسترشدين نحو ما تم تحقيقه و نحو المرشد ونحو بعضهم البعض ، ويفضل هنا أن يتم تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال عدّة جلسات حتى يتسنى للمرشد تقويم الجلسة و الوقوف على الإيجابيات فندعمها والسلبيات فتقلل من أثرها، وبذلك يمكن أن نتوجه إلى الأهداف المراد تحقيقها بفاعلية أفضل.

4 ـ يجب توفير المرشد النفسي الكفء لممارسة الإرشاد النفسي الجماعي و يتم ذلك من خلال الخبرة و التدريب والممارسة. **(محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان،2001: ص 203 ).**

إن الطلبة الموهوبين كغيرهم من الطلبة العاديين لديهم مشكلات فردية قد تكون سلوكية أو اجتماعية أو تعليمية أو صحية أو نفسية أو غيرها، و الحقيقة أن البدا في رعاية الموهوبين جاء متأخرا ولقد انطلقت بديات الاهتمام بهم عندما أشارت المربية الأمريكية **هولينفيورث** إلى ضرورة رعايتهم وتقديم الخدمات المساندة لهم كفئة من فئات التربية الخاصة التي هي بحاجة إلى خدمات من نوع خاص كالخدمات الإرشادية والتربية ولقد أكدت على ما يلي:

ـ عدم ملائمة البرنامج الدراسي العادي للتلاميذ الموهوبين و عدم إشباعه لحاجاتهم المختلفة ولطرائقهم الدراسية حيث أنه برنامج تقليدي ويتصف بالرتابة ولا يتناسب مع سرعة التعليم عند التلاميذ الموهوبين مما يجعل هؤلاء التلاميذ يشعرون بالملل و الضجر منه.

ـ هناك حاجات اجتماعية وعاطفية عند التلاميذ الموهوبين يجب التعامل معها.

ـ هناك حاجة إلى إرشاد التلاميذ الموهوبين لكيفية التعامل مع مشكلاتهم المختلفة.

ـ عدم تناسب نموهم العقلي مع نموهم الجسمي حيث أنهم ناضجون قبل الأوان و قد يعتقد البعض بأن هذه حسنة من حسنات الموهبة وهي قد تكون كذلك إلا أنها تخلق لهم متاعب اجتماعية مع أقرانهم و مع من هم أكبر منهم.

ـ عدم استفادة التلاميذ الموهوبين من الذين تكون نسبة ذكائهم **140** فأكثر من **50%** من أوقاتهم في المدرسة الأمر الذي يخلق لديهم الإحساس بالضجر و الملل وعدم الرضا و لقد علقت **هلونجروت** إلى عدم تناسب نموهم العقلي مع نموهم الجسمي بالقول أنهم صغار الأجسام كبيري

العقول أي أن طموحاتهم ومستوى تفكيرهم أكبر مما تستطيع أن تتحمله أجسامهم. **(سعيد حسني العزة، 2000: ص188 ).**

## 11 ـ ماذا يستطيع الإرشاد الجماعي أن يفعل للطلبة الموهوبين؟:

ـ يعتبر الإرشاد الجماعي المتجانس وفقا للقدرة الطريق الوحيد لتشجيع الموهوب على الانفتاح.

ـ يشجع الطلبة الموهوبين على الإرشاد الجماعي وأن يشاركوا بمشاعرهم وقدراتهم من أجل توكيد ذواتهم وعواطفهم الفريدة للآخرين الذين يفهمونهم. عندما تعطي الفرصة للطلبة الموهوبين كمجموعة صغيرة لاكتشاف ذواتهم، فإن ذلك بالنسبة لمعظمهم يعتبر الفرصة الأولى للانخراط مع الأصدقاء.

ـ يمكن للإرشاد الجماعي أن ينقلهم من مجال المنافسة الأكاديمية إلى مجال مناقشة موضوعات الشخصية لم تناقش وتقدم لهم الخبرة في مجال فاعل بأقل التقييمات، كما تقدم الجماعة المساعدة للطلبة الموهوبين الذين يميلون للكمال و المنافسة لأن ينتقلوا إلى موضوعات غير أكاديمية.

ـ كما تسمح الجماعة للموهوبين الذين يشعرون بالاضطهاد بأن يكونوا جميلين، و أن يستمعوا للجماعة و يناقشوا مشاكل الحساسية العالية لديهم ومشكلة الخجل ونقد الذات، نقص الثقة بالنفس ... الخ.

ـ تستطيع مجموعة المناقشات أن تصحح أفكارهم المعوجة عندما يتعامل المرشدون مع حساسيتهم ويجعلون أكتافهم المتوترة تسترخي. ( **ليندا سيلفرمان ،سعيد حسني العزة، 2005: ص 112).**

## 12 ـ المشكلات الإرشادية للتلاميذ الموهوبين:

يشير العلماء إلى بعض الصفات التي قد تسبب لهم مشكلات في عدم التكيف مع أنفسهم أو مع أقرانهم في المدرسة أو في محيط الأسرة ومن هذه ما يلي:

1 ـ الحساسية الزائدة للنقد فهم حساسون من الانتقادات بشكل عام و لانتقادات الآخرين اللاذعة بشكل خاص.

2 ـ تأجج العواطف وردود الأفعال السريعة إزائها.

3 ـ القهرية بسبب التمام أي رغبتهم في أن تكون انجازاتهم تامة 100%، و إن لم تأتي كذلك يشعرون بالقلق و التوتر.

وفي مجال الحديث عن مشكلات التلاميذ الموهوبين تشير بعض الدراسات بأن نسبة من الموهوبين تقدر ما بين **20 و25%** منهم من يعانون من مشكلات تكيفية و هي كما يلي:

ـ العزلة الاجتماعية.

ـ مشكلات مع الرفاق الأكبر سنا.

ـ اهتماماتهم الخاصة في اللعب وعدم وجود من يشاركهم فيها.

ـ قلة الرفاق الذين يشاركونهم اهتماماتهم.

ـ الاعتماد الكبير على الوالدين في الصحبة والعشرة.

ـ فقر البيئة المدرسية وعدم سدها لاحتياجاتهم المختلف.

ـ توقعات الأهل والأقران والمعلمين العالية.

ـ وعيهم لقلق الوالدين نحو مواهبهم.

## 13 ـ مجالات إرشاد الطلبة الموهوبين:

تنحصر المجالات أو الموضوعات التي تسعى البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين لمساعدتهم في حل المشكلات الناتجة عنها في ما يلي:

ـ الجوانب المعرفية.

ـ الجوانب الانفعالية.

ـ الجوانب المهنية.

## 14 ـ برامج إرشاد الطلبة الموهوبين :

تعتبر خدمات الإرشاد من الخدمات المساندة لخدمات التعليم مهما كانت طبيعة البرنامج التعليمي إثرائي أو تسريعي، فإن التلاميذ الموهوبين بحاجة إلى إرشاد في نواحي متعددة من جوانب حياتهم لان غياب مثل هذه الخدمات يؤثر سلبا على الدافعية للتعليم و الانجاز وعلى مستوى طموحاتهم المستقبلية وتقديرهم لذاتهم واستقرارهم الانفعالي ...الخ.

**(سعيد حسني العزة ، 2000 : ص 1).**

## 14 - 1 - خصائص البرنامج الإرشادي:

لكي يؤدي البرنامج الإرشادي الهدف الذي أنشأ من أجله و يكون له دورا حقيقيا و فعالا في مساندة العملية التعليمية و التعلمية عند التلاميذ الموهوبين يجب أن يتصف بالصفات التالية:

ـ أن يراعي حاجات التلاميذ الموهوبين ويجب أن لا يقدرها أو يفترضها المرشد افتراضا بل يجب أن يتوصل إليها بطرائقه المختلفة و المعروفة علميا، مثل المقابلة و دراسة الحالة والاستبيانات.

ـ شمولية برنامج الإرشاد يجب أن لا يقتصر البرنامج الإرشادي على معالجة أو تغطية مجال واحد من مجالات الإرشادية مثل تحسين نوعية التعليم في الجانب المعرفي بل يجب أن يتعدى ذلك إلى معالجة الجوانب الانفعالية مثل عدم تحمل النقد أو الخجل أو القهرية بسبب التمام أو أحلام اليقظة أو غيرها من مثل هذه الجوانب و أن يشمل الجوانب المهنية التي بحاجة إلى إرشاد.

ـ أن يكون الإرشاد فردي وجماعي معا.

ـ أن يشمل البرنامج الإرشادي على الجانب الوقائي والإنمائي والعلاجي في حل مشكلات التلاميذ وعدم التركيز على جانب واحد أو العمل في جانب مع إغفال الجانب الأخر، حيث أن لكل برنامج أهدافه ومزاياه الإرشادية.

ـ استخدام تقنيات مختلفة لحل المشكلات الإرشادية.

ـ أن يشمل البرنامج الإرشادي التقييم لما حققه هذا البرنامج من إنجازات في مجال العمل الإرشادي وقد يستخدم الاختبارات المعيارية وغير المعيارية مثل مقاييس الميول واختبارات الشخصية وقوائم الجرد وإكمال الجمل أو اختبارات إسقاطيه أو غيرها وحسب الحاجة إلى الحصول على معلومات عن طبيعة الشيء المراد تقيمه أو دراسته أو قياسه.

ـ أن يشمل البرنامج على تنمية الجانب الانفعالي عند الموهوب والذي يجب أن يشمل على أهداف تسعى إلى إظهار الروح القيادية عند بعض الموهوبين وتشجعهم على ذلك وعلى تطوير ورفع مفهوم الذات والنمو الأخلاقي **.( سعيد حسني العزة، 2000: ص ص 195 - 196 ).**

## 14-2- أهداف البرنامج الإرشادي للتلاميذ الموهوبين :

أن الأهداف العامة للبرنامج الإرشادي هي مساعدة التلاميذ على التكيف مع أنفسهم و مع مناهجهم و مع أقرانهم و مع المحيط الذي يعيشون فيه و أن يجني البرنامج مخرجات تتناسب مع المدخلات ومن الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها ما يلي:

ـ يهدف المرشد التربوي إلى مساعدة التلميذ لأن يشكل مفهوما ايجابيا وواقعيا عن ذاته و تلافي جوانب الضعف فيها.

ـ التدريب على ضبط الانفعالات والتحكم فيها.

ـ إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتنفيس عن المشاعر و الانفعالات و الأفكار المكبوتة.

ـ تعديل أنماط وأساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي إلى السوء التوافق.

ـ التقليل من السلوكات الغير مرغوب فيها كالانطواء، النشاط الزائد، العدوان، الخجل و الوحدة النفسية وغيرها. **( طه عبد العظيم حسين ، 2004 : ص 284 ).**

ـ كما يهدف إلى أن يساعد المرشد المسترشد في تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين و التفاعل معهم.

ـ تطوير مهارات أسلوب حلّ المشكلات أو الصراعات التي قد يتعرض إليها بشكل علمي وليس بشكل عشوائي.

ـ تنمية مهارات اتخاذ القرار أي يجب أن يتعلم الموهوب أن الاعتماد على نفسه في اختيار قراراته خاصة التي إذا تعلقت باختياراته المهنية .

ـ تنمية القدرات القيادية والحس بالمسؤولية .

ـ السعي نحو التميز وليس السعي وراء الكمال .

ـ تعليم الموهوب قبول أخطاءه كخبرات تعليمية وتعلمية بأنه لا شيء كامل .

ـ تحسين مستواه الدراسي والأكاديمي وتشجيع انجازاته الأكاديمية وغير الأكاديمية ويجب أن يسعى برنامج الإرشاد المدرسي إلى مساعدة الطالب على تحسين مستواه في المجالات المختلفة سواء كانت منهجية دراسية أو نشاطات لا منهجية .

ـ توعية الوالدين بخصائص التلاميذ الموهوبين .

ـ توعية المعلمين بخصائص التلاميذ الموهوبين وإلى أساليب وطرق الكشف عنهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم الدراسية. ( **سعيد حسني العزة، 2000 : ص 198** ).

ـ وعلى الطرف الأخر تستهدف البرامج الإرشادية الموجهة للوالدين عموما إلى تحقيق الأهداف التالية :

ـ تزويد الآباء والأمهات بالمعلومات التي تفيدهم في معرفة الأسس العامة لتنشئة أبنائهم.

ـ تعديل أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يستخدمونها في تنشئة الأبناء.

ـ توجيه وإرشاد الوالدين عن أخطاء التنشئة الاجتماعية للأبناء.

ـ اكتساب وتدعيم المهارات الوالدية وإشعار الوالدين بمدى مسؤوليتهم في تربية أبنائهم.

ـ تدعيم قنوات التواصل بين جميع أعضاء الأسرة.

ـ حث الوالدين على إشباع الحاجات النفسية للأبناء.

ـ تعديل الاتجاهات الوالدية السلبية نحو سلوك اللعب لدى أطفالهم.

ـ مساعدة الوالدين على أن يكون الجو السائد في محيط الأسرة مشبّع بالاهتمام.

ـ تخفيف الضغوط النفسية للوالدين في حالة وجود طفل معاق.

ـ الاستعانة بعرض الأفلام التعليمية التي توضح طرق التنشئة السليمة للأطفال والآثار السلبية الناجمة عن المعاملة السيئة. **( طه عبد العظيم حسين، 2004 : ص 286 ).**

## 10- 2 ـ الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

عند بناء وتصميم البرنامج الإرشادي لابد وأن يؤخذ في الحسبان الاعتبارات التالية و ذلك لضمان نجاح فاعلية البرنامج الإرشادي وهي:

أ ـ العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها حيث أن البرنامج الإرشادي الذي يصلح تطبيقه على الأطفال لا يمكنه استخدامه مع المراهقين أو الراشدين وذلك لاختلاف العمر الزمني لكل منهما واختلاف خصائص النمو لكل مرحلة نمائية عن الأخرى .

ب ـ ضرورة مراعاة مطالب النمو تبعا للمراحل التي يمر بها الأفراد المشاركين في البرامج حيث أن كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة لها مطالب تميزها عن غيرها.

ج ـ مراعاة الفروق بين الجنسين.

د ـ نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المشاركين في البرامج.

ه ـ أن يكون البرنامج واقعيا وفي حدود الإمكانات المتاحة والممكنة. **(طه عبد العظيم حسين، 2004: ص 283).**

## 10 - 3 ـ مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

بعد تحديد أهداف البرنامج الإرشادي يتم تحديد محتواه الذي يمكن استخدامه كوسيلة لتحقيق هذه الأهداف ولبناء المحتوى يتم الاعتماد على عدّة مصادر منها:

ـ الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة.

ـ الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بعمل برامج إرشادية في مجال الدراسة.

ـ الدراسة الاستطلاعية الميدانية والتي تتم من خلال الاستبيان المفتوح والتقارير الذاتية لأفراد العينة الاستطلاعية.

ـ الإطلاع على الكتب والمؤتمرات والدوريات المتخصصة.

ـ المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.

ـ تحليل محتوى البرامج الإرشادية الأجنبية المتاحة والاستفادة منها في عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج الإرشادي.

ـ و يمكن أن يوضح محتوى البرنامج في صورة مواقف و مهارات يتم التدريب عليها خلال الجلسات الإرشادية و يختلف المحتوى باختلاف المشكلة و الأهداف.

## 10 - 4 ـ التحكيم على البرامج:

ينبغي عرض البرنامج في صورته الأولية قبل استخدامه على المجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية وذلك بهدف التأكد من مدى صلاحية البنود والمواقف التي يتكون منها البرنامج و التأكد من مدى كفاءته في تحقيق الهدف منه و إمكانية تنفيذه و تجريبه على عينة صغيرة لحساب الثبات والصدق لإجراء التعديلات وإعداد الصورة النهائية للبرنامج.

**( طه عبد العظيم حسين ، 2004 : ص 286).**

## 10 - 5 - حدود البرنامج:

على ضوء الأهداف الإرشادية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها يتم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية وهي تحديد المدى الزمني للبرنامج أي المدّة التي يستغرقها البرنامج وعدد الجلسات والوقت الذي تستغرقه كل جلسة إرشادية والمكان الذي يتم فيه تطبيق البرنامج وعدد الأفراد المشتركين فيه بحيث لا يزيد العدد عن 21 فردا ولا يقل عن خمسة أفراد بمعدل جلستين في الأسبوع مثلا أو أكثر. **( طه عبد العظيم حسين، 2004: ص 287 ).**

## 10 - 6 - الفنيات المستخدمة في البرنامج:

لا يمكن لأي برنامج إرشادي أن يحقق أهدافه ما لم يستخدم الفنيات اللاّزمة والملائمة التي تسهم إلى حد كبير في تنفيذه ،ويجب اختيار الفنيات الإرشادية للبرنامج بما يتناسب مع العمر الزمني للأفراد المشاركين فيه ووضوح الهدف وهناك العديد من الفنيات التي يمكن استخدامها والاعتماد عليها في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي و منها: المحاضرات، لعب الأدوار، النمذجة الواجبات المنزلية. إلى جانب الاستعانة ببعض الأدوات والمواد كاللعب و الرسم و القصص والأنشطة المختلفة مثل الأنشطة الترفيهية، الرحلات، والأنشطة الرياضية وغيرها. وذلك عندما يقدم البرنامج للأطفال، ويمكن استخدام الأفلام التعليمية وشرائط الفيديو أو الاستعانة بأفلام أجنبية مع ترجمتها إلى العربية ويتوقف نجاح البرنامج على الكفاءة في استخدام الفنيات والانتقال من فنية إلى أخرى حسبما يتطلب الموقف.**( طه عبد العظيم حسين، 2004: ص 287 ).**

## 10 - 7 - الجلسات الإرشادية:

يتم تطبيق البرنامج من خلال عدّة جلسات إرشادية و التي تختلف من حيث الموضوع و الأهداف والفنيات، كما يختلف العدد الكلي للجلسات من برنامج لآخر ويختلف محتواها داخل البرنامج الواحد إلاّ أن جميع البرامج تشترك في الجلسة الأولى من حيث أنها تتضمن التعارف وتعريف الأفراد المشاركين في البرنامج ببعضهم البعض ، وعرض فكرة عن البرنامج وشرح أهدافه وتوضيح أهميته والمواقف التي يحتوي عليها والأسلوب الإرشادي المستخدم فيه وما

يرتبط به من فنيات وتحديد عدد جلسات البرنامج وغالبا ما يكون الهدف من الجلسة الأولى هو تهيئة المشاركين لنظام الجلسات، وتنتهي الجلسة الأولى بتحديد موعد الجلسة القادمة.

و تنتهي كل جلسة بإعطاء واجبات منزلية وكذلك عمل تلخيص لما دار خلال الجلسة كما قد يقدم المشاركين تقريرا يوضح مدى استفادة كل فرد منها ، وغالبا ما يكون ذلك من الجلسة الثانية وكذا تشترك جميع البرامج في الجلسة الختامية حيث يتم فيها تقديم الشكر للمشاركين في البرنامج على تعاونهم مع الأكيد على ضرورة الاستفادة من جلسات البرنامج ثم يتم إجراء التطبيق البعدي للأدوات المستخدمة ويتم تعريف المشاركين بأنه ستكون هناك فترة متابعة بعد مرور شهرين أو أكثر، وبعد الانتهاء من فترة المتابعة يتم اللقاء مع الأفراد المشاركين في البرنامج ويتم تطبيق الأدوات لمعرفة التغيرات بعد فترة المتابعة و ذلك بهدف التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج.

## 10 - 8 - الخدمات الإرشادية:

تسعى البرامج الإرشادية إلى تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات في مجلات عدّة منها خدمات تربوية مرتبطة بالعملية التربوية وخدمات نفسية لمساعدة الأفراد في التغلب على مشكلاتهم وإيجاد حلول ملائمة لها، كما تتضمن خدمات صحية واجتماعية و إرشادية وهي تعتبر من أهم الخدمات التي يتكون منها أي برنامج إرشادي في أي مؤسسة سواء كانت تربوية أو اجتماعية أو مهنية أو علاجية، وهي تعتبر بمثابة القلب لبرنامج الإرشاد نفسي كله و تتضمن دراسة الحالات الفردية وتقديم الخدمات الإرشاد العلاجي، المهني، الزواجي الأسري.

**( طه عبد العظيم حسين، 2004: ص 288 )**

## 10 - 9 - صعوبات البرنامج:

قد يعترض البرنامج الإرشادي بعض الصعوبات التي قد تعوقه وهذه الصعوبات منها ما هو مرتبط بتطبيق الأدوات حيث يحجم بعض المشاركين في البرنامج عن الإجابة على كل أسئلة الاختبار، فضلا عن استجابات البعض من المشاركين قد تكون غير حقيقية وتعكس ما لديهم من مرغوبية و استحسان اجتماعي، وهناك صعوبات قد تكون مرتبطة بالبرنامج فكثيرا ما يشعر

البعض من المشاركين بالخجل أثناء الجلسات ومن ثم ينعكس في عدم القدرة على التعبير عن مشكلاتهم بصراحة و عدم الاهتمام بالبرنامج، فضلا عن نقص الاهتمام وعدم تعاون الوالدين ونقص الوعي الإرشادي العام ووجود اتجاه يؤدي إلى إحجام بعض العملاء عن الاستفادة بالخدمات التي يقدمها الإرشاد النفسي أو رفضها أحيانا لخلطه بينه وبين العلاج النفسي.
**( طه عبد العظيم حسين ، 2004 : ص 289 ).**

## 10 - 10 - تقييم أثر البرنامج:

يعتبر التقييم من الخطوات الأساسية التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند بناء أي برنامج إرشادي وينبغي أن يكون التقييم في كل مرحلة من مراحل البرنامج حتى يمكن تدارك نواحي القصور وتعزيز النواحي الايجابية، و هناك أساليب مختلفة لتقييم البرنامج الإرشادي ويعتبر التقييم التجريبي من أكثر الأساليب شيوعا حيث تتم المقارنة بين درجات أفراد العينة التجريبية المشاركين في البرنامج والعينة الضابطة أيضا على الأدوات المستخدمة في كل من التطبيق القبلي و البعدي و كذلك بعد شهرين من الانتهاء من البرنامج كفترة متابعة.

و يمكن أيضا تقييم البرنامج من خلال توزيع استمارة تقييم تظهر من خلالها وجهة نظر المشاركين في البرنامج و مدى انطباعهم عنه و ذلك لمعرفة وتحديد مدى فاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف المرجوة التي وضع من أجلها.

و يعتمد التقييم أيضا على التقارير المقدمة من الوالدين حول ملاحظاتهم على سلوكيات أبنائهم وقد يحدث هذا التقييم في نهاية البرنامج. **(طه عبد العظيم حسين، 2004: ص 288).**

### أ - خطوات التقييم:

يضع البعض خطوات محددة لعملية تقييم برنامج إرشادي و هذه الخطوات هي:

1 - تحديد أسئلة التقييم والإجابة عنها.

2 - تحديد معايير التقييم وتقدير حال البرنامج بالنسبة لها.

3 - تحديد طرق التقييم ووسائله واستخدامها لتحديد فاعلية البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف.

4 - تحليل نتائج عملية التقييم وتفسيرها.

5 ـ اقتراح خطوات تقويم وإصلاح البرنامج في ضوء نتائج عملية التقييم وذلك بتحديد ما يجب تدعيمه أو تطويره أو تعديله من عناصر البرنامج. **(جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 2004: ص151 ).**

**ب ـ معايير تقييم برنامج إرشادي:**

**1- المعايير الخارجية: وتشمل :**

ـ مدى شمول الخدمات الإرشادية لأكبر عدد ممكن من الطلاب في المدرسة.

ـ مدى تنوع الخدمات التي يقمها المرشد.

ـ مدى تعرف المرشد على طلابه .

**2ـ المعايير الداخلية :**

ـ مدى فاعلية البرنامج في مواجهة حاجات التلاميذ .

ـ مدى تأثير البرنامج في تغيير سلوك التلاميذ .

ـ مدى فاعلية البرنامج في إيجاد جو إرشادي في المدرسة يساعد على النمو السليم للتلاميذ من جميع النواحي.

ـ مدى توفر التعاون بين المرشد والعاملين في المدرسة. **(جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 2004: ص 152 ).**

## 11 ـ أهداف برنامج الإرشاد في المدرسة:

يهدف برنامج الإرشاد في المدرسة إلى تحقيق الذات و تحقيق التوافق و الصحة النفسية و تحسين العملية التربوية .ويمكن تلخيص أهداف برنامج الإرشاد في المدرسة فيما يلي:

1 ـ العدول عن الارتجال ودراسة ما سيتخذ من إجراءات إرشادية لتنفيذها.

2 ـ إتاحة الفرصة لوجود بيان مكتوب يحدد الهدف والوسيلة لبلوغه.

3 ـ تعيين الحدود التي تعمل في إطارها التوعية الإرشادية.

4 ـ وجود الإطار الذي يمكن على أساسه الحكم على الاتجاهات الجيدة وقياس النجاح أو الفشل.

5 ـ ضمان عدم انتكاس البرامج عند تغيير القائمين على الإرشاد. **(جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة ، 2004 : ص 149).**

## 11 - 1 - دور الهيئة التدريسية في البرنامج الإرشادي:

إن برنامج الإرشاد النفسي مسؤولية كبيرة لابد أن يضطلع بها فريق الإرشاد الذي يضم جميع المختصين والعاملين في ميدان الإرشاد، ويجب في حالة العمل كفريق تحديد مسؤوليات كل عضو حتى يعرف كل منهم مهامه وواجباته ودوره الإرشادي وكل المسئولين عن برنامج الإرشاد النفسي يجب أن يكونوا على أعلى درجة من الإعداد والخبرة، أن يراعوا أخلاقيات الإرشاد النفسي في الممارسة، وأن يكونوا على أكبر درجة من التعاون و الحماس.

و من المسئولين على برنامج التوجيه و الإرشاد في المدرسة نجد المدير ـ المرشد ـ المدرس المرشد وسنتناول دور كل منهم في ما يلي:

**أ ـ مدير المدرسة:**

ـ الإشراف العام على جميع خدمات التوجيه والإرشاد وتبسيط كافة نشاطاته مما يجعلها خدمات إرشادية ملموسة.

ـ قيادة فريق التوجيه والإرشاد وتوفير الوقت الكافي لأعضاء الفريق ليقوموا بأدوارهم الإرشادية.

ـ تنظيم سير العمل في المدرسة بما يسمح لبرنامج التوجيه والإرشاد بأن يسير في طريقه المخطط لتحقيق أهدافه.

ـ القيام بدور تنفيذي مثل الإشراك في بعض إجراءات عملية الإرشاد.

ـ الاتصال مع المؤسسات الاجتماعية و التربوية والمهنية وغيرها في المجتمع بما يفيد برنامج التوجيه والإرشاد.

ـ الإعداد والإشراف على برنامج التدريب أثناء الخدمة لكل العاملين في التوجيه والإرشاد.

**(جودت عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة ، 2004 : ص 153 ).**

**ب ـ المرشد النفسي:**

ـ القيادة المتخصصة لفريق التوجيه والإرشاد ، والقيادة العملية في عمليات الإرشاد الجماعي وغيرها.

ـ تشخيص وحلّ وعلاج المشكلات النفسية.

ـ الإشراف على إعداد وسائل حفظ السجلات الخاصة بالمسترشدين.

ـ القيام بعملية الإرشاد فهو الأخصائي الخبير المسؤول عن هذه العملية، وتقديم خدمات الإرشاد العلاجي بصفة خاصة، وخدمات الإرشاد التربوي و المهني و الزواجي والأسري بصفة عامة بطريقة الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي وغيرها من الطرق.

ـ تولي مسؤولية متابعة حالات الإرشاد.

ـ مساعدة زملائه أعضاء فريق الإرشاد استشاريا فيما يتعلق ببعض نواحي التخصص حيث أنه أكبرهم تخصص في الميدان. **(جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 2004: ص 154).**

**<u>ج ـ المدرس المرشد:</u>**

ـ تيسير وتشجيع عملية الإرشاد في المدرسة وتعريف الطلبة بخدمات التوجيه والإرشاد وتنمية اتجاه موجب لديهم نحوه.

ـ تهيئة مناخ نفسي في الصف وفي المدرسة يساعد الطلاب على تحقيق أحسن نمو ممكن وبلوغ المستوى المطلوب من التوافق النفسي والتحصيل.

ـ المساعدة في إجراء المقاييس و الاختبارات النفسية لتحديد استعدادات و قدرات الطلاب وتنميتها و المساعد في إعداد السيرة الشخصية والسجلات المجمعة والبطاقات المدرسية وتقييم الملاحظات والاقتراحات في ضوء ملاحظة السلوك في مواقف الحياة العملية داخل الصف و المدرسة.

ـ اكتشاف حالات سوء التوافق مبكرا ومساعدة من يمكن مساعدتهم و إحالة من لا يستطيع مساعدته إلى المرشد النفسي.

الاشتراك في الإرشاد الجماعي مع زملائه أعضاء فريق الإرشاد في المدرسة.

ـ الإسهام بقدر كبير في مجال الإرشاد التربوي المهني للطلاب وخصوصا فيما يتعلق بإمدادهم بالمعلومات الخاصة بالمستقبل التربوي وحلّ المشكلات التربوية.

ـ تقديم اقتراحات لتطوير البرنامج التربوي والمناهج الدراسية.

ـ تدعيم الصلة بين المدرسة والأسرة والاتصال بالوالدين عن طريق مجالس الآباء والمعلمين.

**(جودت عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة ، 2004 : ص 155 ).**

## 12 ـ عناصر البرنامج الإرشادي للأطفال الموهوبين:

يجب أن يشتمل برنامج إرشاد الطلبة الموهوبين على العناصر الأساسية التالية:

ـ **المجال الانفعالي:** والذي يجب أن يشمل ما يلي: فهم الذات، مهارات الاتصال، معنى الموهبة، النمو غير المتوازن، العلاقات مع الرفاق ...الخ.

ـ **المجال المعرفي:** و يشمل ما يلي: تدني التحصيل الدراسي، عادات الدراسة، تنظيم الوقت، مهارات التعامل مع الامتحانات ، مهارات حلّ المشكلات، مهارات التفكير الناقد.

ـ **المجال المهني:** و يشمل ما يلي: الاستكشاف المهني، النمو المهني، التوجيه التربوي المهني، تحليل المهن، اتجاهات المهنية، اختيار المهنة المناسبة...الخ.

### الإرشاد الفردي:

يهدف برنامج الإرشاد الفردي إلى التعامل مع مشكلات التلاميذ الموهوبين بناء على اختلافهم عن غيرهم من التلاميذ فضلا عن الفروق الفردية الموجودة بين الموهوبين أنفسهم.

## 13 ـ الإرشاد الجماعي للطلبة الموهوبين:

يستطيع أن يقدم الإرشاد الجماعي الكثير للموهوبين حيث أن نمو الطفل الموهوب يزداد بوجود فرص لمناقشة مشاعرهم و مدركاتهم و ذلك من أجل توكيد ذواتهم وعواطفهم الفريدة للآخرين الذين يفهمونهم ويقبلونهم.

كما أن الإرشاد الجماعي يستطيع أن ينقلهم من مجال المناقشة الأكاديمية إلى مناقشة موضوعات شخصية لم تناقش وتقدم لهم الخبرة في مجال فاعل بأقل النفقات.

ـ وأوضحت **جويس فان تاسيل باسكا(1991)** أهمية العمل في مجموعات صغيرة في المشروعات البحثية والخدمات التطوعية في دعم النمو الاجتماعي وتعزيز النمو الشخصي للموهوبين لما يكلف لهم ذلك من فرص التفاعل الاجتماعي، وتشرب روح الفريق و إدراك قيم العمل الجماعي، وتنمية الدافعية الذاتية وتعميق الوعي بالذات والآخرين، والمقدرة على تقييم الذات.

## 14- الاستراتجيات الإرشادية للتعامل مع الضغوط التى يعانى منها التلاميذ الموهوبين وأسرهم ومعلميهم:

- المرشد بإمكانه مساعدة الموهوب على التحدث بصراحة ومن دون حرج على الضغوط التي يعاني وتحديد مصادرها بوضوح، والمتطلبات التي عليه أن يلتزم بها في المدرسة، وواجباته إزاء الآخرين، ومواقفه من توقعاتهم منه.

- على المرشد تشجيع الموهوب على الانشغال بأنشطة أخرى لبعض الوقت ولاسيما عندما يشعر بأن عمله أصبح بلا معنى، وعليه أن ينصح طلابه بالراحة المنتظمة بين فترات الاستذكار، وبممارسة الرياضة أو بمشاهدة التلفاز لفترة قصيرة يعاودون بعدها العمل والتركيز في المهمة الأساسية المكلفون بها.

- من الضروري تشجيع التلاميذ الموهوبين على مواجهة أفكارهم اللاعقلانية أو توقعات الآخرين منهم الخاصة بالتحصيل أو غيرها مما يعد مصدر أساسيا لشعورهم بعدم كفاءة الذات أو انخفاض تقديرهم لها فالرغبة في أن تكون الأول أو الأفضل دائما وأن تتقن كل جديد بسرعة وكفاءة باستمرار أو في كل الأحوال ، كلها أفكار لاعقلانية وغير منطقية على المرشد أن يساعد التلاميذ على مواجهتها واستبدالها بأفكار أخرى أكثر واقعية وملائمة، كما أن عليه تعليمهم كيف يقولون " **لا** " برضا حينما يطلب منهم أداء مهمة لا يرغبون فيها أو عندما لا يكون لديهم وقت كافي لإنجازها على النحو المنشود.

- من المفيد تشجيع المرشد للتلاميذ على أن يعرفوا قيمة ترويح عن النفس والترفيه، وتكوين الصدقات، وعلى أن يعيشوا لحظات بعيدا عمن ضغوط الدراسة والعمل والإنجاز.

- من المفيد تشجيع التلاميذ الموهوبين على تبني اتجاه ايجابي نحو الإرشاد النفسي و جدواه وأهميته في حلّ مشكلاتهم، وفي تخفيف من شعورهم بالملل و الإحباط والقلق واليأس، ومن الضروري حثهم على طلب المساعدة الإرشادية عندما يكون ذلك ضروريا، والانضمام إلى جماعات إرشادية.

- من الضروري أن يدرك التلاميذ الموهوبين وآبائهم ومعلميهم أن كل موقف لا يستلزم بدل كمية كبيرة من الوقت والجهد، وأن يتعلموا كيفية تحديد الأولويات، والتميز بين المهام التي

تستحق أقصى الجهد وتلك التي تتطلب أقل و يكفي المرء أن يكون أداؤه فيها جيدا وليس بالضرورة ممتازا، على الآباء و المعلمين أن يدركوا أيضا أهمية التشجيع و التعزيز بالنسبة لأبنائهم الموهوبين، و مكافأتهم على مجرد المحاولة و بذل الجهد المناسب. **( القريطي، 2005: ص 194 ).**

## 15 - بعض التوصيات التي تساعد على تفعيل عملية إرشاد الموهوبين:

قدم **القريطي** مجموعة من التوصيات العامة التي تساعد على تدعيم الخدمات الإرشادية النفسية للموهوبين وذلك على النحو التالي:

- إنشاء مراكز للإرشاد والتوجيه النفسي على مستوى القطاعات أو الإدارات التعليمية تعنى بإعداد برامج الخدمات التوجيهية و الإرشادية بالمراحل التعليمية المختلفة، وتنفيذها و متابعتها، كما تعنى بصفة خاصة بالكشف المبكر عنهم و مساعدتهم على تنمية استعداداتهم و قدراتهم ومواجهة مشكلاتهم النفسية و الدراسية و بما يحقق توافقهم الشخصي والدراسي و الاجتماعي.
- التوسع في تعين أخصائيين نفسيين بكافة المدارس وفي جميع المراحل الدراسية، لتقييم استعدادات التلاميذ واحتياجاتهم وتقديم الخدمات الإرشادية لهم.
- إعداد وتزويد المعلمين أثناء دراستهم بالمعلومات والمهارات التي تمكنهم من القيام بدور المدرس المرشد، وأداء بعض المهام الإرشادية النفسية النمائية والوقائية البسيطة للموهوبين.
- ضرورة اهتمام وسائل الإعلام المقروءة و المسموعة و المرئية بتوعية الأسر بمؤشرات الكشف المبدئي المبكر عن الموهوبين وبخصائصهم و مشكلاتهم واحتياجاتهم و أساليب معاملتهم و رعايتهم. **( القريطي، 2005: ص 196 ).**

## خـــــــــــلاصــــــــــــة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل بشيء من التفصيل، تعريف كل من الإرشاد النفسي، والإرشاد النفسي للأطفال والإرشاد جماعي من خلال إسهامات الباحثين كل حسب وجهة نظره كما تناولت دور كل منهم في التكفل ورعاية الموهوبين وخلصت إلى أن الإرشاد النفسي هو أحد الفنيات التي وجدت من أجل خدمة الأشخاص الذين يعانون من بعض المشاكل الحياتية البسيطة والتي لا يستطيعون الوصل إلى حلّها بمفردهم، لذلك يأتي الإرشاد النفسي ليقدم لهم المساعدة ليصلوا للحل بأنفسهم. لأن الإرشاد النفسي عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و جوانب القوة والضعف لديه، و يفهم إمكاناته وبيئته حتى يمكنه التفاعل معها تفاعلا سليما . ويساعده في حلّ مشكلاته وتنمية إمكاناته كي يصل إلى تحقيق التوافق في جميع الجوانب الشخصية، التربوية ، والمهنية والزوجية والأسرية.

في حين يهتم الإرشاد النفسي للأطفال بمساعدة الأطفال في تحقيق نمو سليم و متكامل و في تحقيق توافق الأطفال مع المواقف الجديدة وفي مواجهة مطالب وتحديات النمو بنجاح وفي تقوية ودعم قدراتهم على استخدام فهمهم لذاتهم في حلّ مشكلاتهم.

و يكون كل هذا من خلال بناء برنامج إرشادي يعتمد على تقنيات وأساليب و فنيات الإرشاد الجماعي وكيفية استغلالها في مساعد شريحة حساسة على تحقيق التوافق و التكيف و النمو السليم آلا وهي شريحة الأطفال الموهوبين.

كما بينت الباحثة من خلال الدراسة أن المشكلات التي يتعرض لها الأطفال الموهوبين لا تختلف كثيرا عن المشكلات التي يتعرض لها الأطفال العاديين ، ولكن بالإضافة إلى هذه المشكلات هناك مشاكل أخرى ناتجة عن طبيعة المتفوقين وشخصيتهم يتعرضون لها في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، هذه المشكلات متنوعة تبرر التوجه الحالي إلى إرشادهم والسعي إلى حلّ مشكلاتهم، ولابد أن نذكر هنا أن هذه الخدمات الإرشادية يجب أن تكون على ثلاث أشكال أولا ووقائية وثانيا نمائية وثالثا علاجية،وكل هذه الخدمات الإرشادية تهدف إلى مساعدة الموهوبين في التغلب على هذه المشكلات و المصاعب، حتى لا تقف هذه المشكلات سدا مانعا في وجه ظهور تفوقهم والاستفادة منه لخير المجتمع في أقصى حد ممكن.

## مراجع الفصل الرابع:


1. أحمد محمد الزعبي ، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم دار الفكر ، دمشق ن 2003، ط1.
2. بلقاسي/ شطاح حدة، الاستتكار السلبية ومعوقاته السلبية لدى الطالب الجامعي ودور الإرشاد الجماعي في تقليصها. مذكرة ماجستير غير منشورة، إشراف شوية سيف الإسلام، جامعة باجي مختار، عنابه ـ الجزائر، 2009.
3.
4. جودت عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة ، مبادى التوجيه والإرشاد النفسي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ، الأردن ، 2004 ، ط1 .
5. حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب، القاهرة، 1998، ط1.
6. رمضان محمد القدافي، التوجيه والإرشاد النفسي. دار الجيل ــ دار الرواد، بيروت، 1998، ط1.
7. رياض نايل العاسمي، برنامج الإرشاد النفسي ، منشورات جامعة دمشق كلية التربية (2008 - 2009).
8. زينب محمود شقير، علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين. دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 2002، ط1.
9. سهام درويش أبو عيطة، مبادئ الإرشاد النفسي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2002، ط2.
10. صالح حسن الداهري، علم النفس الإرشادي. دار وائل للنشر، الأردن، 2005، ط1.
11. صبحي عبد اللطيف المعروف، نظريات آلإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ط1.

12. طه عبد العظيم حسين الإرشاد النفسي التطبيقي التكنولوجيا. دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ط1.
13. كاملة الفرخ ، عبد الجابر تيم ، التوجيه والإرشاد النفسي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان، 1999، ط 1.
14. ليندا سلفرمان كريقز ، ترجمة سعيد حسني العزة ، إرشاد الموهوبين والمتفوقين ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2005 ، ط1.
15. محمد احمد محمد إبراهيم سعفان ، الإرشاد النفسي للأطفال ، دار الكتاب الحديث ، 2001 الجزء الأول.
16. محمد احمد محمد إبراهيم سعفان ، الإرشاد النفسي للأطفال ، دار الكتاب الحديث ، 2001 الجزء الثاني .
17. محمد عبد العزيز عبد ربه سليمان ،تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية ،مذكرة ماجستير منشورة ، إشراف أ/د إلهامي عبد العزيز إمام ، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة .2000.
18. هادي مشعان ربيع، الإرشاد التربوي والنفسي من منظور حديث. مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ط1.
19. وهيب مجيد الكبيسي، عبد الأمير عبود الشمس، سعدون سلمان نجم الحلبوسي، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. منشورات ELGA مالطا، 2002.
20. ياسين عاطوف محمود وآخرون، دليل الإرشاد النفسي والتربوي للمرحلتين الإعدادية والثانوية، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، 2006.
21. www.gulfkids.com.
22. www.biblioislam.net.
23. www.ncc.gou

## تمهـــــــــــيد :

بعد أن تطرقنا في الفصول السابقة من الجانب النظري إلى إشكالية الدّراسة والتعريف بمتغيراتها ، يأتي الجانب التطبيقي مكملا للجانب النظري من خلال عرض منهج الدراسة وحدودها المكانية والزمنية وغيرها من العناصر التي سوف نتطرق لها من خلال هذا الفصل بغية تحقيق هدف الدراسة والمتمثل في الكشف على المشكلات الانفعالية التي يعاني منها التلميذ الموهوب في المرحلة الابتدائية من خلال أدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات اللاّزمة للدراسة ، واختبار فاعلية البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي المصمم لتخفيف من حدّة هذه المشكلات الانفعالية.

**1 ـ المنهج المستخدم:**

انطلاقا من طبيعة إشكالية وفرضيات البحث ، والمعلومات المراد الحصول عليها ، استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي، الذي يستخدم التجربة في قياس أثر المتغيرات المختلفة . وقد اعتمدنا على التجربة القبلية و البعدية باستخدام مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ، بحيث يستخدم هذا النوع عينتان متكافئتان من حيث الخصائص ، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ، وتقاس المجموعتان قبل التجربة ، ثم يدخل المتغير التجريبي على المجموعة التجريبية وحدها . **( ناجح رشيد القادري ، 2004: ص 80).**

وفي هذه الدراسة قمنا بتطبيق التجربة في قياس المتغيرات التابعة ، مع حصر أو ضبط تلك المتغيرات الدخيلة التي من شأنها أن تؤثر هي الأخرى على المتغيرات التابعة وبإتباع خطوات هذا المنهج تم تكوين مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، حيث تخضع الأولى للمتغير المستقل ، وهو في دراستنا البرنامج الإرشادي النفسي الجماعي . ونترك الثانية بدون هذا البرنامج، بالإضافة إلى هذا الإجراء تقاس المجموعتين قبل التجربة ( قبل إدخال البرنامج أو المتغير المستقل ) ثم يعاد القياس ثانية بعد إنهاء البرنامج . يعتبر الفرق في نتائج القياس بحسب هذا التصميم ناتجا عن المتغير المستقل بمفرده حيث أن المجموعتين تكونا قد تعرضتا للقياس القبلي و البعدي ، و لنفس الظروف الخارجية المحيطة بالتجربة.

ونعتقد أننا قد تمكنا من ضبط هذه المتغيرات الخارجية ، وهذا ما جعل المجموعتين متكافئتين في عدّة خصائص ( المستوى التعليمي،عامل الذكاء، الوضع الاقتصادي والاجتماعي، والعمر الزمني ). والمخطط التالي يوضح طريقة تصميم التجربة:

المجموعة التجريبية :

ـ اختبار قبلي ←——— تقديم البرنامج ←——— اختبار بعدي

ـ المجموعة الضابطة :

ـ اختبار قبلي ←—— لا برنامج ←———— اختبار بعدي

## ـ حدود الدّراسة :

### 2 ـ 1 ـ الحدود المكانية :

أجريت هذه الدراسة في بعض من المدارس الابتدائية لبلدية عنابة و هي ابتدائية كبلوتي عمار ، لبعل عبد السلام ،شاوي حدّة ، بوسيجور ، أبو بكر الصديق .

### 2 ـ 2 ـ الحدود الزمنية :

أجريت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 03 جانفي 2010 إلى 30 مارس 2011 ، وقسمت هذه الفترة إلى مرحلتين ، فترة الدراسة الاستطلاعية ودامت ثلاثة ( 03) أشهر و استغرقت الدراسة النهائية الفترة المتبقية .

### 3 ـ مجتمع الدراسة :

بعد تحديد مجتمع الدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية و المتمثل في التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ( الصف الثاني و الثالث و الرابع ) في كل من المدارس التالية ( كبلوتي عمار ، لبعل عبد السلام ، أبو بكر الصديق ، بوسيجور ، شاوي حدّة ) . ثم إحصاء مئة وأربعون مفردة ( 140) .

### ـ عينة الدراسة :

اعتمدت الباحثة على العينة العددية ذاتها (140) مفردة ، بمعنى اعتبار عينة البحث هي عينة المجتمع نفسها . بما أن مجتمع الدراسة هو عينة البحث، فقد اعتمدت "الطريقة

القصدية ،ومعرفة أن تلك المفردات تمثل مجتمع البحث **( صالح بن حمد العساف ، 1995 : ص 99).**

اختارت الباحثة عددا من المدارس لتمثل جميع المدارس ، بعد اختيارها هذا الاختيار عمديا "

تم تكوين مجموعتين للدراسة بطريقة إحداهما تجريبية والثانية ضابطة تتكون كل مجموعة من (50) مفردة منها ( 25) أنثى و( 25) ذكر ، واستبعدت 10 مفردات (إناث) لكي تكون المجموعتين متكافئتين من حيث الجنس .

## 4 ـ أدوات جمع البيانات :

تعتبر عملية جمع البيانات من أهم مراحل البحث العلمي التي يتفق حولها كل الباحثين غير أن أدواتها وطرائقها تختلف طرق ووسائل باختلاف المواضيع والأهداف المراد تحقيقها وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأدوات التالية:

### 4 ـ 1 ـ المقابلة:

يمكن تعريف المقابلة بأنها عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لمعرفته من أجل تحقيق أهداف الدراسة، كما تعتبر وسيلة من أهم وسائل جمع البيانات حيث تم الاعتماد عليها في الدراسة الاستطلاعية من أجل ملأ الاستبيان الذي استعمل فيها والموجه للتلاميذ وذلك للإلمام أكثر بموضوع الدراسة وإثراء الاستبيان النهائي .**( سامي ملحم ، 2000 : ص 247).**

أجريت المقابلة مع المعلمين المشرفين على الأقسام التي اختيرت منها عينة الدراسة وكان الهدف من المقابلة الأولى التعرف على المعلمين وشرح هدف الدراسة وتحديد المواصفات

التي سوف يتم ترشيح التلاميذ من خلالها والمتمثلة في التلاميذ ذوو الإدراك السريع الإمكانات العالية والتحصيل المرتفع الذي يكون على أساس القدرات العقلية لا على أساس الحفظ ، وكانت المقابلات الأخرى لمعرفة رأي وتقيم المعلم للتلاميذ الذين تم اختيارهم والتعرف على المعدلات التي تحصل عليها التلاميذ .

كما أجرينا مقابلات فردية مع التلاميذ أفراد مجتمع الدراسة لجمع بعض المعلومات عن المستوى الاقتصادي للأسرة ( مهنة الوالدين ، عدد الإخوة ، السكن ) .

## 4 - 2 - الاختبارات:

اختارت الباحثة كل من اختبار كوس واختبار الذكاء للدكتورة إجلال سري لقياس ذكاء التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبل الأساتذة حسب المواصفات المطلوبة . وتم اختيارنا لهدين الاختبارين لقياس الذكاء لأن الأول (كوس) اختبار أدائي يتكون من مجموعة من المكعبات يطلب من الطفل تشكيلها حسب النماذج المعروضة عليه من خلال صور في كراسة مرفقة بالاختبار . والاختبار يطبق فردي .( ملحق رقم 4)

والاختبار الثاني اختبار الدكتورة إجلال سري أستاذ الصحة النفسية كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر ،( الطبعة الثانية 1988).حيث أن مادة الاختبار تقسم إلى قسمين الأول عبارة عن جمل يطلب من المفحوص الإجابة تكملتها في حين القسم الثاني عبارة عن صور يطلب من المفحوص أن يدرك العلاقة بينها . والاختبار يمكن أن يطبق جماعي أو فردي ، والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها الاختبار هي فكرة التصنيف أي ينظر التلميذ إلى الأشكال والبالغ عددها 45 صورة مقسمة إلى ثلاثة أجزاء. كل جزء يتكون من 15 صور ة. الأول يحتوي على 3 أشكال والثاني على 4أشكال في حين الثالث يحتوي على 5أشكال في كل سطر ثم يحدد العلاقة ويخرج الشكل الوحيد المختلف عنهم ، و يهدف الاختبار إلى قياس

الذكاء العام والتنسيق الحسي البصري والإدراك لدى الأطفال في الأعمار ما بين ( 3 - 9 سنوات) . ( ملحق رقم 4)

أما بالنسبة لقياس المشكلات الانفعالية عند التلاميذ الموهوبين اعتمدت الباحثة على مقياس الحاجات الإرشادية و يحتوي على 50 بند يجاب عليها بـ: خمسة احتمالات هي كالأتي: (لا أعاني من المشكلة (0)، أعاني بدرجة بسيطة (1)، أعاني بدرجة متوسطة(2)، أعاني بدرجة شديدة (3)، أعاني بدرجة شديدة جدا (4) ).

و تتراوح الدرجة الكلية له بين (0 - 200) ، ويتناول ستة أنواع من المشكلات هي:

المشكلات الجسمية، المشكلات الدراسية، المشكلات الانفعالية، المشكلات الأسرية مشكلات العلاقات الاجتماعية، مشكلات الاختيار المهني وتنظيم الوقت. ( ملحق رقم 4)

## 4 - 3- الاستبيان:

يعرف في مجا ل العلوم الإنسانية والاجتماعية كوسيلة هامة لجمع المعطيات التي بإمكانها اختبار فرضيات البحث حيث يعرفه المختصون على أنه "أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجيب"، كما تعرف على أنها أيضا أداة هامة في جمع البيانات، كما تعد طريقة اتصال أساسية بين الباحث والمبحوث، وهو يتضمن مجموعة من الأسئلة أو العبارات ترتبط بالمسائل التي ينوي الباحث الحصول عليها من خلال مبحوثه.**( محمد سيد أبو النيل ، 1985: ص 460).**

صممت الباحثة استبيانا أوليا وقامت بتوزيعه على عينة الدراسة الاستطلاعية بغرض التأكد من وضوح بنوده للمبحوثين وكذا حساب ثباته , قد تكون هذا الاستبيان في صيغته النهائية من الأتي:

**1 ـ المتغيرات الديمغرافية : وتضم :**

**بيانات شخصية حول:** الجنس، السن ، المستجوب الدراسي ، المستوى التعليمي للأم والأب ، عدد الإخوة ، المعدل ، ومهنة الآباء .

وعلى المستجوب أن يضع علامة (×) أمام الإجابة على التي يراها مناسبة بعد أن أقوم بقراءة البنود على المبحوثين.

**2 ـ محور القلق :** ويشمل 10 بنود ، حيث اعتمدت الباحثة على مقياس القلق (R – CMAS)الذي وضعه (CECIL R . REYNOLDS & BERT O . RICHMOND (انظر الملاحق رقم 4) ،حيث تمت ترجمة بنود القلق من الفرنسية إلى العربية مع إجراء بعض تكيفات عليه تتناسب مع البيئة المحلية . ويشمل البنود التالية : 1،2، 3،،4،5،6،7،8،9،10.

**3 ـ محور التمرد والعناد :** ويشمل البنود : 11،12،13،14،15، 16،17،18،19،20.

**4 ـ محور العزلة :**21،22،23،24،25،26،27،28،29،30.

**5 ـ محور الخجل :** استعانت الباحثة بمقياس الخجل إعداد **شيك & باس تعريب بدر محمد الأنصاري ( 2002 )** مع إحداث التعديلات على البنود المقتبسة من الاختبار في حين اعتمدت على الإطار النظري في بناء بقية البنود الخاصة بمحور الخجل . ويشمل محور الخجل البنود التالية : 31 ،32 ، 33 ،34 ،35 ، 36 ،37 ، 38 ،39 ،40. ( ملحق رقم 4)

على المبحوث أن يضع علامة **(×)** أمام الإجابة التي يرها مناسبة من الإجابات الثلاثة : دائما ، أحيانا ، أبدا .

## ـ صدق أداة الدراسة :

إن الصدق وفق تعريف الباحثين «هو دراسة أو اختبار مدى ملائمة أدوات وطرق القياس المستخدمة في التحليل الكمي للظاهرة موضوع البحث ودرجة صلاحيتها لتوفير المعلومات المطلوبة والمحققة لأهداف الدراسة" ( **أحمد بن مرسلي ، 2003 : ص ص 113 ، 114)** .

من أجل ذلك وبهدف الاستدلال على مصداقية استبيان الدراسة تم عرضه في صورته الأولية على أساتذة محكمين (*) وتكونت عينة المحكمين من ( 05) أساتذة جامعين كما هو موضح في الهامش ، أبدوا رأيهم في مدى مناسبة عبارات الاستبيان لتحقيق الهدف من إعداده ومن صحة الصياغة اللغوية للمفردات ومن انتماء المفردات إلى المحور الذي تقيسه، ومن خلال ملاحظاتهم يستفاد في تطوير الاستمارة كأداة ، وكانت الملاحظات كالآتي:

**د. لعريط بشير** أشار إلى إعادة صياغة البند 1و8 من محور القلق و كل من البند 11و 12 من محور التمرد . واقترح **أ.د حسيني أو بلقاسم** تغير كلمة (أعمال)( بنشاطات) في البند2 من محور القلق، وغير **د لبيض** كلمة (صفية) ب (تعليمية ) في البند 13 من محور التمرد، في حين وغير ابند 17 من ( لا أستقر في مقعدي أثناء الحصة الدراسية) إلى أفرط في تحريك القدمين أثناء الحصة الدراسية كان يرى أن صياغة البنود كانت غامضة وطلب إعادة الصياغة.وسوف يوضح الجدول الأتي التعديلات التي أجريت على الاستمارة.

---

(*) ـ الأساتذة المحكمين :

| | |
|---|---|
| أ . د حسيني محمد أوبلقاسم | قسم علم النفس جامعة قسنطينة |
| د . لبيض عبد المجيد | قسم علم النفس جامعة قسنطينة |
| د . أوقاسي لونيس | قسم علم النفس جامعة قسنطينة |
| د . لعريط بشير | قسم علم النفس جامعة عنابة |
| د . بوفولة بوخميس | قسم علم النفس جامعة عنابة |

**جدول رقم (1) يبين التعديلات المدخلة من حيث الصياغة على عبارات استبيان البحث**

| الرقم | العبارة قبل التعديل | العبارة بعد التعديل |
|---|---|---|
| 01 | شعر أني غير مرتاح | لا أشعر بالراحة في القسم |
| 02 | يصعب عليا التركيز في ما أقوم به من أعمال | يصعب عليا التركيز في ما أقوم به من نشاطات |
| 08 | أشعر بالسعادة في معظم الوقت | لا أشعر بالسعادة في معظم الوقت |
| 11 | لا أتقبل النظام بسهولة | أميل إلى الفوضى |
| 12 | أستجيب لتعليمات المعلم | لا أستجيب لتعليمات المعلم |
| 13 | أرفض المشاركة في الأنشطة الصفية | أرفض المشاركة في الأنشطة التعليمية |
| 17 | لا أستقر في مقعدي أثناء الحصة الدراسية | أفرط في تحريك الرجلين أثناء الحصة الدراسية |

وبناءا على الملاحظات الموجهة من طرف المحكمين تم تعديل الاستبيان الأولي ليظهر في شكله النهائي الذي تم تطبيقه فيما بعد.( انظر الملحق رقم 1).

**يتم حساب هذا النوع من الصدق وفق الخطوات التالية :**

حساب صدق كل بند بصفة منفردة وفق المعادلة الإحصائية التي اقترحها **لوشي LAUSHE** والتي مفادها : **(MUCHINSKY , 1983 : 178)**

$$\text{ن ص م} = \frac{\text{ع و} - \frac{\text{ع}}{2}}{\frac{\text{ع}}{2}}$$

**ع و** = عدد المحكّمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه .

**ع** = عدد المحكمين الإجماليين.

تجمع كل القيم المحصل عليها في البنود ثم تقسّم على عدد ه ذه الأخيرة أي البنود والناتج المتحصل عليه هو قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان .

وبعد المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة المحكمين على بنود الاستبيان ثم الحصول على قيمة صدق مساوية ل 0.97 ، وفق ما هو موضح بالجدول رقم

جدول رقم (2) يوضّح صدق محتوى أداة الدّراسة وفقا لاستجابات المحكّمين:

| محور القلق | | | | محور العناد و التمرد | | | | العزلة | | | | الخجل | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البند | يقيس | لا يقيس | قيمة صدق المحتوى | البند | يقيس | لا يقيس | قيمة صدق المحتوى | البند | يقيس | لا يقيس | قيمة صدق المحتوى | البند | يقيس | لا يقيس | قيمة صدق المحتوى |
| **1** | **5** | **0** | **1.00** | **11** | **5** | **0** | **1.00** | **21** | **5** | **0** | **1.00** | **31** | **5** | **0** | **1.00** |
| **2** | **4** | **1** | **0.60** | **12** | **5** | **0** | **1.00** | **22** | **5** | **0** | **1.00** | **32** | **5** | **0** | **1.00** |
| **3** | **5** | **0** | **1.00** | **13** | **5** | **0** | **1.00** | **23** | **4** | **1** | **0.60** | **33** | **5** | **0** | **1.00** |
| **4** | **5** | **0** | **1.00** | **14** | **5** | **0** | **1.00** | **24** | **5** | **0** | **1.00** | **34** | **5** | **0** | **1.00** |
| **5** | **5** | **0** | **1.00** | **15** | **4** | **1** | **0.60** | **25** | **5** | **0** | **1.00** | **35** | **5** | **0** | **1.00** |
| **6** | **5** | **0** | **1.00** | **16** | **5** | **0** | **1.00** | **26** | **5** | **0** | **1.00** | **36** | **5** | **0** | **1.00** |
| **7** | **5** | **0** | **1.00** | **17** | **5** | **0** | **1.00** | **27** | **5** | **0** | **1.00** | **37** | **5** | **0** | **1.00** |
| **8** | **5** | **0** | **1.00** | **18** | **5** | **0** | **1.00** | **28** | **4** | **1** | **1.00** | **38** | **5** | **0** | **1.00** |
| **9** | **5** | **0** | **1.00** | **19** | **5** | **0** | **1.00** | **29** | **5** | **0** | **1.00** | **39** | **5** | **0** | **1.00** |
| **10** | **5** | **0** | **1.00** | **20** | **5** | **0** | **1.00** | **30** | **5** | **0** | **1.00** | **40** | **5** | **0** | **1.00** |
| صدق المحور = **0.60** | | | | صدق المحور **9.60** | | | | صدق المحور**9.60** | | | | صدق المحور**10.00** | | | |
| صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان = **0.97** | | | | | | | | | | المجموع الكلي =**38.80** | | | | | |

## الثبات:

الثبات fiability هو الحصول على نسبة اتفاق عالية في النتائج بين التطبيق الأول لأدوات وطرق القياس المستخدمة والنتائج بعد إعادة تطبيقها **( احمد بن مرسلي، ص 115)**

ومن أجل للتأكيد من ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق test- retest بعد مدّة فاصلة قدرت 21 يو ما على عينة ضمت ثلاثون تلميذ موهوب من ابتدائية العقيد عميروش، عسلة حسين، 08 ماي 1945 . تم استبعادهم فيما بعد عند اختيار العينة النهائية للدراسة .

وتم حساب معامل الارتباط بيرسون وفقا للمعادلة التالية: **( عبد الكريم بوخفص : 1993 ، ص 214)**

$$R = \frac{N\sum(X1.Y)-(\sum X1.\sum Y)}{\sqrt{[N\sum X^2-(\sum X)^2][N\sum Y^2-(\sum Y)^2]}}$$

وكانت النتيجة مساوية لـ 0.68 بمعنى معامل الارتباط مرتفعا ومنه نحكم على ثبات الاختبار.( الملحق رقم 03 يوضح البيانات التفصيلية لحساب الثبات ).

## 4 - البرنامج الإرشادي :

أعدت الباحثة هذا البرنامج لمساعدة الأفراد المشاركين في البرنامج على التعبير عما لديهم من أفكار ومشاعر بحرية في المواقف المختلفة التي تعمل على استثارة بعض المشكلات الانفعالية لديهم كالخوف و القلق وتؤدي إلى الشعور بالخجل والانسحاب عن الآخرين . حتى يتمكن هؤلاء الأفراد في نهاية البرنامج من تجاوز مثل هذه المشكلات التي قد تكون عائق في سبيل يحقق كل فرد ما يصبوا إليه.

سار تصميم وإعداد وتنفيذ البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي على النحو التالي:

أ -**فكرة البرنامج :** ترتكز فكرة البرنامج الإرشادي التربوي النفسي حول إدخال فكرة التكفل النفسي ضمن العملية التعليمية في المؤسسات التربوية باستخدام التقنيات الفنية الإرشادية

كالمناقشات الجماعية والعمل الجماعي. .. نظرا لغياب هذا النوع من التكفل في المدارس خاصة منها الابتدائية الأمر الذي زاد من تفاقم ظاهرة التسرب المدرسي وغيره ..

ب -**الهدف منه:** التعرف على أهم المشكلات الشائعة التي تواجه الأطفال الموهوبون في المرحلة الابتدائية لمعرفة تأثير هذه المشكلات على تحصيلهم الدراسي وتوافقهم النفسي حتى يمكن إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام الاستفادة من قدراتهم على الابتكار والإبداع بما يضمن استمرار تفوقهم والاستفادة من مواهبهم

- التخفيف من حدة المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية .

جـ -**مرحلة التنفيذ :** بدأ تنفيذ البرنامج عمليًا في خمسة مدارس ابتدائية على تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس مختلطة (إناث وذكور) موزعة على أربعة مناطق ببلدية عنابة، من خلال (8) جلسات .كل جلسة من (60 - 90 د).

وتم هذا في شهر جانفي 2011 م، حيث تم إعداد البرنامج الإرشادي لتخفيف حدة المشكلات الانفعالية وتم عرضه على خمسة أساتذة محكمين في قسم علم النفس بولاية عنابة وقسنطينة

حيث بدأ تنفيذ البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي بمباشرة بعد تطبيق الاستبيان ومقياس الحاجات الإرشادية وبعد لانتهاء من تطبيقه أجرينا قياس بعدى لقياس فاعلية البرنامج المصمم وبعد شهرين أجرينا قياس ثالث( تتبعي ) لتتبع استمرار فاعلية البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي في تخفيف المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين.

**د ـ الفنيات المستخدمة في البرنامج:**

- **المحاضرة:** يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات بسيطة وبعبارات تتناسب مع الأطفال عن الموهبة وخصائصها ومميزاتها ووجهات النظر الخاطئة حول الموهبة وبعض المشكلات التي قد تصادفهم في المجال الدراسي والمنزل ومع الرفاق....الخ
- **المناقشة الجماعية:** يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي حول موضوع المحاضرة بين الباحثة و الأطفال الموهوبين و بين الأطفال بعضهم البعض، وبهذا تصبح المحاضرة موضوع للنقاش.
- **التعزيز الايجابي:** يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم داعمات (ثناء ـ مدح ـ حلويات) للأطفال الموهوبين المشتركين في البرنامج عند إعطاء استجابات ملائمة أثناء النقاش في حين حرم منه بقية الأطفال الموهوبين المشاركين في البرنامج ممن لم يقدموا استجابات أو كانت استجاباتهم غير ملائمة.

و الهدف من استخدام هذه الفنية هي حث الأطفال على التفكير السليم و الوعي بموهبتهم و تخطي المشكلات التي تعترضهم .

**الواجب المنزلي:** ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف الأطفال ببعض الواجبات في ختام كل جلسة و الهدف من استخدام هذه الفنية نقل أثر استفادة الأطفال من حضورهم للجلسات الإرشادية و البيئة الأسرية التي يعيشون فيها كأن نكلف الطفل الموهوب الخجول أن يقوم كل يوم لمدة ( 10/5) دقائق بالتحدث على موضوع ما أمام الأهل أو أشخاص آخرين.( انظر ملحق رقم 5)

## 5 - أساليب المعالجة الإحصائية:

يعتبر الإحصاء عنصر أساسيا في البحث العلمي حيث يستخدم لتحليل النتائج ومعرفة مدى تجمعها وتشتتها وارتباطها ومن خلال التحليل يتوصل الباحث إلى العوامل المؤثرة في الظاهرة.( **خير الدين علي عويس:1999 نص 168)**

يتناول البحث الذي بين أيدينا دراسة العلاقة بين متغيرين هما المشكلات الانفعالية عند الطفل الموهوب وبرنامج الإرشاد النفسي الجماعي المصمم للتخفيف من حدّتها. ولتحقيق أغراض الدراسة تم الاعتماد على مجموع من الأساليب الإحصائية التي من خلالها تمكن من قبول أو رفض فرضيات البحث .

**5- 1 - النسبة المئوية:** تم استعمالها في حساب نسب أحجام العينة بحسب مختلف خصائصها مثلا من خلال المعادلة التالية: **(فؤاد السيد البهي : 1979،ص 16)**

النسبة المئوية: التكرار×العينة

100

**5 -2 - معامل الارتباط:** يهدف معامل الارتباط إلى تحديد مدى اقتران التغير الحاصل في ظاهرة بالتغير الحاصل في ظاهرة أخرى .( **عبد الحفيظ المقدم : 1993 ، ص78)**

وقد تم الاعتماد على معامل الارتباط لقياس ثبات أداة الدراسة ويتم حسابه بالطريقة التالية:

ر= معامل الارتباط

ن= العينة أو عدد الاستجابات

س= درجات أفراد العينة في التطبيق الأول

ص= درجات أفراد العينة في التطبيق الثاني

## 5 - 3 - طريقة تحليل التباين :

هدف هذه الطريقة هو المقارنة بين المجموعات ع ن طريق مقارنة تباينها بالتباين الكلي العام فإذا كان لدينا عددا كبير من المفردات (ن) وقسمناه إلى مجموعات جزئية عددها (ح) ، وكانت أعداد المفردات في هذه المجموعة الجزئية هي ن 1،ن2 ، ن3 ، ....ن ح . فإنه من الممكن أن نحسب التباين الكلي العام للعينة الكلية التي عددها (ن) ، وأن نحسب التباين الناتج من المفردات في داخل كل مجموعة من المجموعات الجزئية ، ويمكن أن نسميه التباين داخل المجموعات ، وأن نحسب التباين بين متوسطات هذه المجموعات ، ويمكن أن نسميه التباين بين المجموعات .

ولما كان التباين الكلي العام يمكن اعتباره محصلة لقوتين مكملتين لبعضهما البعض إحداهما التباين داخل المجموعات والمركبة الثانية هي التباين بين المجموعات . فإنه من الممكن حساب النسبة بين هذين التباين الآخرين ، والنسبة بين كل منهما وبين التباين الكلي العام . لكي نحكم على مدى التجانس بين المجموعات الجزئية التي انقسم إليها المجموع الكلي العام.

ويقوم هذا النوع من التباين ، أي التباين بين مجموعتين على القوانين التالية :

1 - حساب المجموع الكلي للمربعات :

$$\text{مج ح}^2 = \text{مج س}1^2 - \frac{(\text{مج س}1)^2}{\text{ن}}$$

2 - حساب مجموع المربعات داخل المجموعات :

- المجموعة التجريبية :

$$\text{مج}1^2 = \text{مج س}1^2 - \frac{(\text{مج س}1)^2}{\text{ن}1}$$

ـ المجموعة الضابطة :

$$\text{مج ح}2 = \text{مج س}2^2 - \frac{(\text{مج س }2)^2}{\text{ن}2}$$

3 ـ حساب مجموع المربعات بين المجموعات :

ح1 = ( م1 ـ م)$^2$ انحراف المجموعة الأولى على الوسط الحسابي .

ح2 = ( م2 ـ م )$^2$ انحراف المجموعة الثانية على الوسط الحسابي .

ن1 ح1 $^2$ + ن2 ح2 $^2$ + ن3 ح3 $^2$ + .....ن حـ ح حـ$^2$ .

## 5 ـ 4 ـ درجة الحرية :

حالة المجموع الكلي العام : ن ـ 1.

حالة المجموع داخل المجموعات : ن ـ ح .

حالة المجموع بين المجموعات : ح ـ 1 . **( عبد العزيز القوصي : حسن محمد حسين ،محمد خليفة بركات : 1956 ص 158).**

## 5 ـ 5 ـ المتوسط الحسابى :

ويسمى أحيانا بالمعدل ،ى ويمكن الحصول عليه بتقسيم مجموع القيم على عددها ، و هذا عندما تكون القيم مستقلة . وقانونه هو : **( صالح بن محمد العساف : 1995، ص 123)**

$$\text{م} = \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

## 5 - 6 - الانحراف المعياري :

ويتم حسابه وفقا للخطوات التالية بالترتيب :

- ترتيب القيم تصاعديا أو تنازليا .

- حساب المتوسط الحسابي للقيم .

- حساب الفرق ( الانحراف ) زيادة أو نقصا بين كل قيمة وبين المتوسط الحسابي .

- تربيع كل قيمة .

- حساب التباين أي قسمة مجموع حاصل التربيع على عدد الحالات .

- حساب الانحراف المعياري وهو الجذر التربيعي للتباين .( **صالح محمد العساف : 1995، ص 130).**

## 5 -7 - الاختبار (ت) :

يستخدم ليحدد فيما إذا كان هناك فرق جوهري بين متوسطين اثنين أم لا وفق مستوى الدلالة معين ، ويستخدم عند الاستعانة بتباين العينة في حساب الخطأ المعياري بدلا من تباين المجتمع ، ويقوم على أساس مقارنة الفروق بين المتوسطات الحقيقية مع المتوقعة. **.( سامي ملحم ، 2000 : ص 193).**

## ـ الدراسة الاستطلاعية :

للدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة في البحوث العلمية إذ يهدف من خلالها الباحث إلى جمع البيانات الأولية حول موضوع اهتمامه، ثم تبويبها بطريقة تسمح له بإجراء دراسة ذات طابع علمي. وحسب **محمد مسلم** " إنها تساعد على إنضاج الفرضيات وتحديدها وعلى اختيار أدوات البحث المناسبة "**(محمد مسلم ، 2002 : ص 24).**

كما تساعد على تحديد المنهج العلمي الأقرب لطبيعة الموضوع الذي يرغب الباحث في دراسته، كما يتم تحديد العينة والإطار الزمني الذي يمكن أن تستغرقه الدراسة . وللتأكد من كل هذا قمنا بزيارة بعض مدارس ـ بلدية عنابة ـ هي 08 ماي 1945 بنات ، العقيد عميروش ، عسلة حسين مختلطة . حيث أجرينا زيارة لمدرية التربية و مقابلات مع مدراء المدارس والأساتذة قصد الحصول على معلومات عن الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، وعما إذا كانت لهم أقسام خاصة وكيف يتم التكفل بهم وغيرها من المعلومات الأخرى ،وقد تبين من استجاباتهم أن هذه الفئة قليلة (تلميذ موهوب في المرحلة الابتدائية) غير متكفل بها . إلا أن هناك مشروع على حيز التنفيذ يخص التلاميذ الموهوبين في المرحلة الثانوية لم تكتمل صورته بعد ، كما أجرينا مقابلات مع التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبل الأساتذة حسب الشروط التي وضعنها لاختيار التلاميذ ، كون تقييم ورأي الأستاذ في التلميذ يعد أحد المعايير المعتمد عليها في اختيار العينة حيث أجرينا لهم اختبارين للذكاء الأول أدائي وهو اختبار (كوس) في حين الثاني لفظي وهو اختبار الذكاء للأطفال للدكتورة إجلال سري . وبعدها أجرينا لهم اختبار الحجات الإرشادية والاستمارة المصممة لقياس المشكلات الانفعالية، وتحصلنا على النتائج التالية :

**أ ـ خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الجنس :**

| الجنس | التكرار | النسبة المؤوية |
|---|---|---|
| ذكر | 17 | % 56.66 |
| أنثى | 13 | % 43.33 |
| المجموع | 30 | % 99.99 |

**جدول رقم (03) يبين توزيع خصائص العينة حسب الجنس .**

حيث نجد أن الذكور عددهم 17 تلميذ يمثلون نسبة 56.66 % ، في حين أن عدد الإناث يقدر بـ 13 تلميذة بنسبة 43.33 %

**ب ـ خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث السن :**

| السن | التكرار | النسبة المؤوية |
|---|---|---|
| **07 سنوات** | 06 | % 20 |
| **08 سنوات** | 13 | % 43.33 |
| **09 سنوات** | 11 | % 36.66 |
| المجموع | 30 | % 99.99 |

**جدول رقم (04) يبين توزيع خصائص العينة حسب السن.**

نجد أن13 تلاميذ يبلغون 8سنوات أي يمثلون أكبر نسبة بـ 43.33 % ، يليهم 11 تلميذ عمرهم 09 سنوات بنسبة 36.66% ، ثم 6 تلاميذ يبلغون 7 سنوات من العمر بنسبة 20 %.

**جـ - خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث المستوى الدراسي :**

| المستوى الدراسي | التكرار | النسبة المؤوية |
|---|---|---|
| الثانية ابتدائي | 05 | % 16.66 |
| الثالثة ابتدائي | 14 | % 46.66 |
| الرابعة ابتدائي | 11 | % 36.66 |
| المجموع | 30 | % 99.98 |

**جدول (05) يبين توزيع خصائص العينة حسب المستوى الدراسي .**

من خلال هذا الجدول نجد أن 14 تلميذ يدرسون في الصف الثالث ابتدائي بنسبة 46.66 % وتعتبر أعلى نسبة ، يليها الصف الرابع ابتدائي بـ 11 تلميذ أي نسبة 36.66 % ، في حين نجد أدنى نسبة تتمثل في الصف الثاني ابتدائي بـ 5 تلاميذ و نسبة 16.66 %

**د ـ خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث نسبة الذكاء :**

| نسبة الذكاء | التكرار | النسبة المؤوية |
|---|---|---|
| **(145 ـ فما فوق )** | 06 | % 20 |
| **( 144- 130)** | 10 | % 33.33 |
| **( 129- 115 )** | 14 | % 46.66 |
| **المجموع** | 30 | % 99.99 |

**جدول (06) يبين توزيع خصائص العينة حسب نسبة الذكاء .**

نلاحظ من خلال الجدول أن 14 تلميذ كانت نسبة ذكائهم مابين ( 115 ـ 129 ) بنسبة 46.66 %وهي أعلى نسبة ، يليها 10 تلاميذ تحصلوا على نسبة ذكاء مابين ( 130 ـ 144 ) بنسبة 33.33 % ، في حين نجد 06 تلاميذ تحصلوا على نسبة ذكاء 145 فما فوق بنسبة 20 % .

**هـ ـ خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث المستوى التعليمي لأحد الوالدين:**

| المستوى التعليمي للوالدين | التكرار | النسبة المؤوية |
|---|---|---|
| **متوسط** | 5 | %16,66 |
| **ثانوي** | 10 | %33,33 |
| **جامعي** | 15 | %50 |
| **المجموع** | 30 | %99,99 |

**جدول (07) يبين توزيع خصائص العينة حسب المستوى التعليمي لأحد الوالدين .**

من خلال الجدول يتبين لنا أن 15 تلميذ كان المستوى التعليمي لأحد الوالدين جامعي بنسبة %50، و 10 تلاميذ كان المستوى التعليمي لأحد الوالدين ثانوي بنسبة 33.33 % في حين أن 5 منهم كان المستوى التعليمي لأحد الوالدين متوسط بنسبة %16. .

**و ـ خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث المستوى الاقتصادي للأسرة :**

| المستو الاقتصادي للأسرة | التكرار | النسبة المؤوية |
|---|---|---|
| **جيد** | 10 | % 33.33 |
| **متوسط** | 14 | % 46.66 |
| **ضعيف** | 06 | % 20 |
| **المجموع** | 30 | % 99.99 |

**جدول ( 08 ) يبين توزيع خصائص العينة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة.**

من خلال الجدول يتبين لنا أن 14 تلميذ كان المستوى الاقتصادي للأسرة متوسط بنسبة 46.66 %، و 10 تلاميذ كان المستوى الاقتصادي للأسرة جيد بنسبة 33.33 %، في حين أن 6 منهم كان المستوى الاقتصادي للأسرة ضعيف بنسبة 16.% .

**ه ـ خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث المشكلات الانفعالية حسب الجنس في القياس القبلي:**

| المشكلة / الجنس | الخجل | النسبة | التمرد | النسبة | العزلة | النسبة | القلق | النسبة | المجموع | مجموع النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 6 | %20 | 3 | %10 | 0 | %0 | 3 | %10 | 14 | %46.66 |
| إناث | 7 | %23.33 | 6 | %20 | 3 | %10 | 2 | %6.66 | 16 | %53.32 |
| مجموع | 13 | %43.33 | 9 | %30 | 3 | %10 | 5 | %16.66 | 30 | %99.99 |

**جدول (09) يبين توزيع خصائص العينة حسب ظهور المشكلات الانفعالية عند أفراد العينة**

من خلال الجدول يتبين لنا أن (13) تلميذ كانوا يعانون من الخجل بنسبة 43.33 % و(9) تلاميذ كانوا يعانون من التمرد بنسبة %29.99 في حين أن (5 ) منهم كانوا يعانون من القلق بنسبة %16.66 و(3 ) منهم يعنون من العزلة بنسبة %10.

**ـ خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث درجات الاستجابات على عبارات الاستبيان حسب متغير الجنس:**

| المشكلة | الخجل | | التمرد | | العزلة | | القلق | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | تطبيق قبلي | تطبيق بعدي | تطبيق قبلي | تطبيق بعدي | تطبيق قبلي | تطبيق بعدي | تطبيق قبلي | تطبيق بعدي | تطبيق قبلي | تطبيق بعدي |
| ذكور | 96 | 89 | 31 | 30 | 0 | 0 | 33 | 30 | 160 | 149 |
| إناث | 73 | 67 | 65 | 66 | 33 | 30 | 25 | 22 | 196 | 185 |
| مجموع | 169 | 156 | 96 | 96 | 33 | 30 | 58 | 52 | 356 | 334 |
| المتوسط الحسابي | 13 | 12 | 10.66 | 10.66 | 11 | 10 | 11.60 | 10.40 | 11.86 | 11.13 |

**جدول (10) يبين توزيع خصائص العينة الاستطلاعية من حيث درجات الاستجابات على عبارات الاستبيان حسب متغير الجنس:**

من خلال الجدول الذي يمثل توزيع مفردات الدراسة الاستطلاعية حسب حدّة المشكلات الانفعالية يتضح أن مشكلة الخجل كانت أكثر حدّة بالنسبة لبقية المشكلات ويتضح هذا من خلال مجموع درجات التي تحصلوا عليها مفردات الدراسة الموضحة في الجدول ، يليه مجموع مشكلة التمرد وبعدها القلق فيما كانت مشكلة العزلة أقل من حيث المجموع .

**التعليق على الدراسة الاستطلاعية :**

من خلال النتائج المتحصل عليها على اختبار الحاجات الإرشادية في الدراسة الاستطلاعية ثم استبعاد التلاميذ اللذين يعانون من مشكلات أخرى غير المشكلات الانفعالية كالمشكلات الجسمية و المشكلات الدراسية والمشكلات الأسرية وغيرها من المشكلات التي يتناولها المقياس لأن الاختبار المعتمد يقيس ستة فئات من المشكلات وتم الإبقاء على اللذين يعانون من المشكلات الانفعالية المستهدفين بالدراسة وبينت النتائج أن أغلب أفراد العينة كان لديهم مشكلات انفعالية بدرجة متوسطة وتليها درجة المشكلات انفعالية بدرجة ضعيفة ثم المشكلات الانفعالية بدرجة شديدة . وبعد ذلك وبطريقة عشوائية تم سحب 30 مفردة من 140 وطبقنا عليها الاستبيان لاختبار صدق وثبات الأداة المستعملة في الدراسة . وعليه تم التوصل إلى هذه النتائج في الدراسة الأولية من خلال استجابات العينة على الاستبيان الذي يقيس بعض من المشكلات الانفعالية الأكثر شيوعا عند الأطفال الموهوبين والمتمثلة في (القلق ، العزلة ، التمرد ، الخجل ) ، فقد تبين أن أغلب نتائج أفراد العينة كانت على محور الخجل أفراد العينة ويتضح ذلك من خلال ارتفاع نسبة إجاباتهم على بنود المحور الذي يقيس الخجل حيث كانت بنسبة 43.33% وجاءت بعده النسبة التي تعبر على التمرد وبلغت 29.99 % ، وتلتها نسبة القلق والتي كانت 16.66 % ، في كانت أقل نسبة على محور العزلة والتي بلغت 10%.

## مراجع الفصل:


1. احمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
2. خير الدين علي كوس، دليل البحث العلمي. دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
3. سامي ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2000، ط1.
4. صالح بن حمد العساف، المدخل بحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان، الرياض ـ السعودية، 1995 ط2.
5. عبد الحفيظ المقدم، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1993.
6. عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات
7. عبد المنعم احمد الدردير، الإحصاء البارامتري واللابارمتري. عالم الكتب، القاهرة، 2006.
8. فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1979 ط3.
9. محمد السيد ابو النيل، علم النفس وعلم الاجتماع. دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ط1.
10. محمد عبد الحليم منسي، سهير كامل أحمد، أسس البحث العلمي في مجالات النفسية والاجتماعية والتربوية، مركز الإسكندرية، مصر، 2002.
11. محمد عبد العزيز حسن محمد حسين محمد خليفة بركات، الإحصاء في التربية وعلم النفس. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1956، ط2.

12. محمد مسلم، منهجية البحث العلمي، دار الغرب، الجزائر، 2002، ط1.
13. ناجح رشيد القادري، محمد عبد السلام البواليز، مناهج البحث الاجتماعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ــ الأردن، 2001، ط1.
14. وجيه محجوب، أصول البحث العلمي ومناهجه. دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ط2.

تمهيـــــد:

بعد أن أجرينا الدراسة الاستطلاعية ودرسنا صدق وثبات الأداة المستعملة ، شرعنا في الدراسة النهائية من خلال تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما الضابطة والثانية تجريبية ، وأجرينا التطبيق القبلي للمجموعتين وبعدها قدم البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي المصمم لتخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، لأفراد المجموعة التجريبية دون أن يقدم للمجموعة الضابطة وبعدها أجرينا تطبيق بعدي لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة وبعد فترة شهرين أجرينا قياس ثالث لتتبع فاعلية البرنامج المصمم من خلال استعمال نفس أدوات القياس التي استعملت في التطبيقين الأول والثاني وعلى نفس الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة و تحصلنا على مجموعة من المعطيات التي تفريغها.

وعليه سنتناول في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتفسيرها من خلال المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة التي عرضتها الباحثة في الفصل الأول وذلك من خلا ل الأساليب الإحصائية المناسبة، حيث نستخدم (النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعمل الارتباط وتحليل التباين ).

## 1 - عرض النتائج وتحليلها :

### 1 - 1 - عرض وتحليل البيانات الوصفية:

**- جدول رقم (11) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس قي المدارس للمجموعة الضابطة**

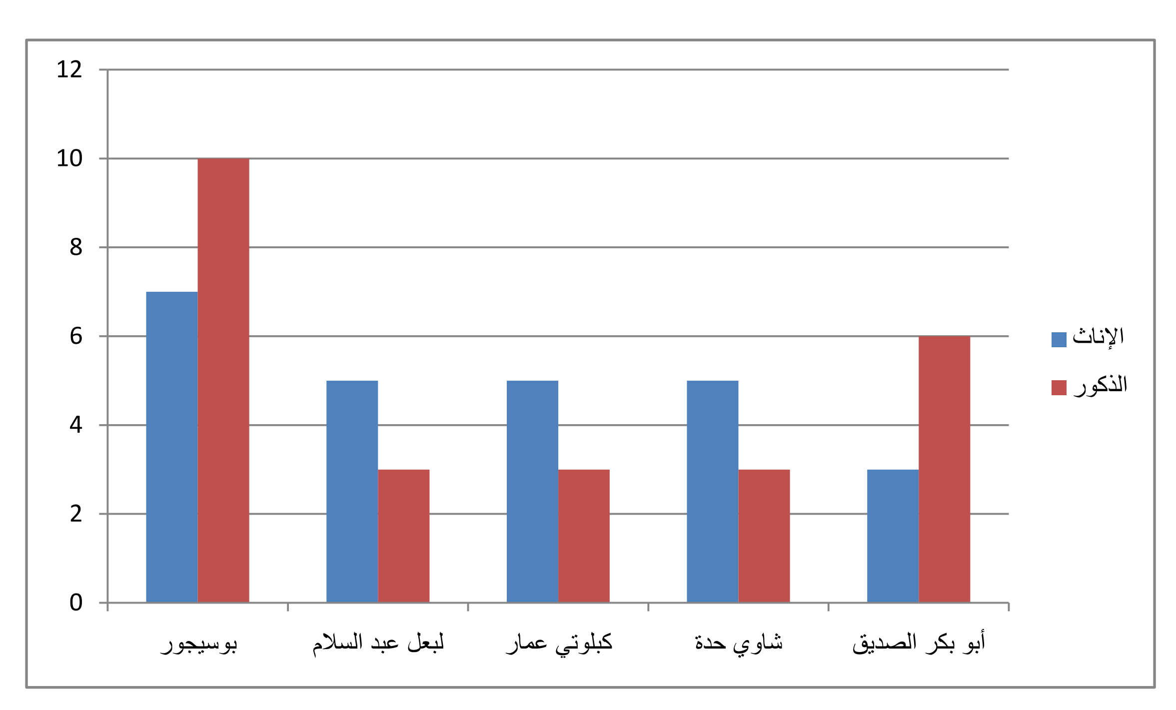
| المدرسة | الذكور | الإناث | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| بوسيجور | 10 | 7 | 17 | %34 |
| لبعل عبد السلام | 3 | 5 | 8 | %16 |
| كبلوتي عمار | 3 | 5 | 8 | %16 |
| شاوي حدة | 3 | 5 | 8 | %16 |
| أبو بكر الصديق | 6 | 3 | 9 | %18 |
| المجموع= | 25 | 25 | 50 | %100 |

تتكون العينة في المجموعة الضابطة من 50 تلميذ موهوب موزعين على (5) ابتدائيات تقع ببلدية عنابة وذلك بمجموع 25 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% ، و25 تلميذة بنسبة مئوية تقدر بـ 50 % وذلك حسب التوزيع التالي :

ابتدائية بوسيجور بمجموع 17 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 34% منها 10 ذكور و7 بنات ، تليها ابتدائية مدرسة أبو بكر الصديق بمجموع (9) تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 18% ، منها (6) ذكور و(3) إناث ، في حين كان مجموع تلاميذ ابتدائية لبعل عبد السلام (8) تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 16% منها (5)إناث و(3)وتطابقت معها في النتائج كل من ابتدائية

كبلوتي عمار وشاوي حدّة حيث كان مجموع التلاميذ (8) بنسبة تقدر بـ 16% ، كما تطابق من حيث عدد الإناث والذكور والبالغ عددهم 5 إناث و(3) ذكور.

وتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن عدد البنات فاق عدد الذكور في كل من ابتدائية كبلوتي عمار وشاوي حدّة ولبعل عبد السلام ، في حين فاق عدد الذكور عدد الإناث في كل من ابتدائية بوسيجور و أو بكر الصديق

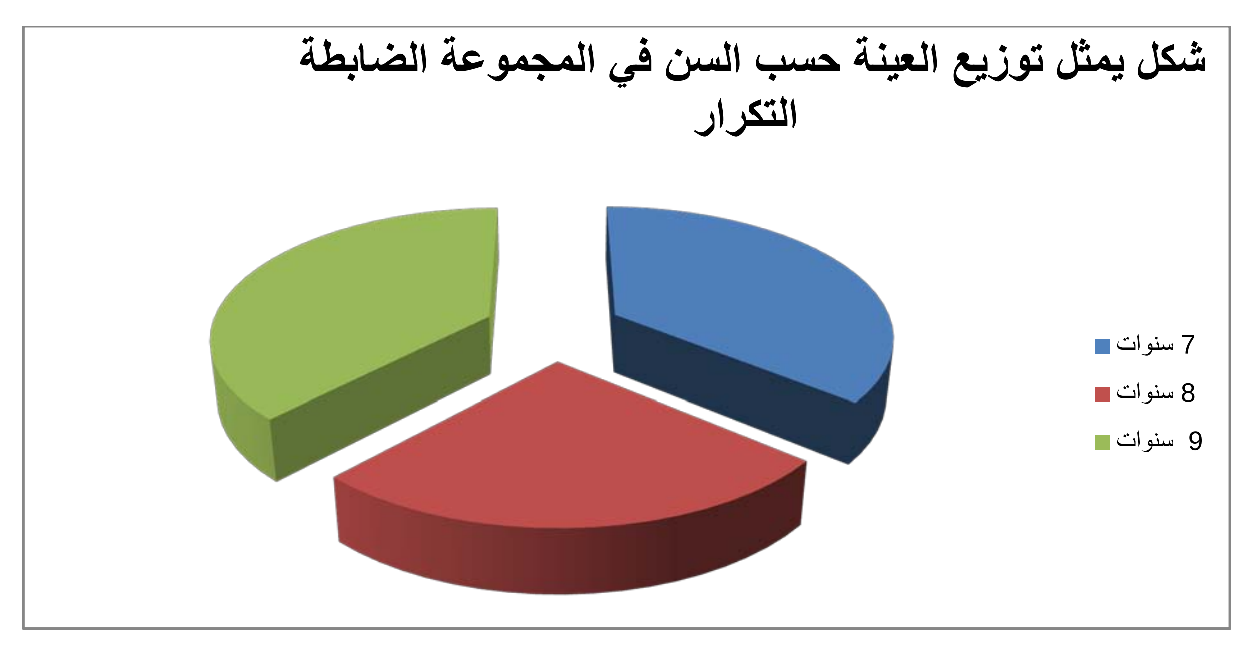



الشكل رقم (1) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المدارس للمجموعة الضابطة

**ـ الجدول رقم (12) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة :**

| السن | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **07 سنوات** | 18 | %36 |
| **08 سنوات** | 13 | %26 |
| **09 سنوات** | 19 | %38 |
| **المجموع=** | 50 | %100 |

الشريحة الكبرى من للتلاميذ الموهوبين الذين تتكون منهم عينة البحث هم التلاميذ الموهوبين البالغين (09) سنوات ، بنسبة 38% ، و36% من التلاميذ العينة يبلغون (07) سنوات ، في حين أقل نسبة كانت من التلاميذ البالغين 8 سنوات.

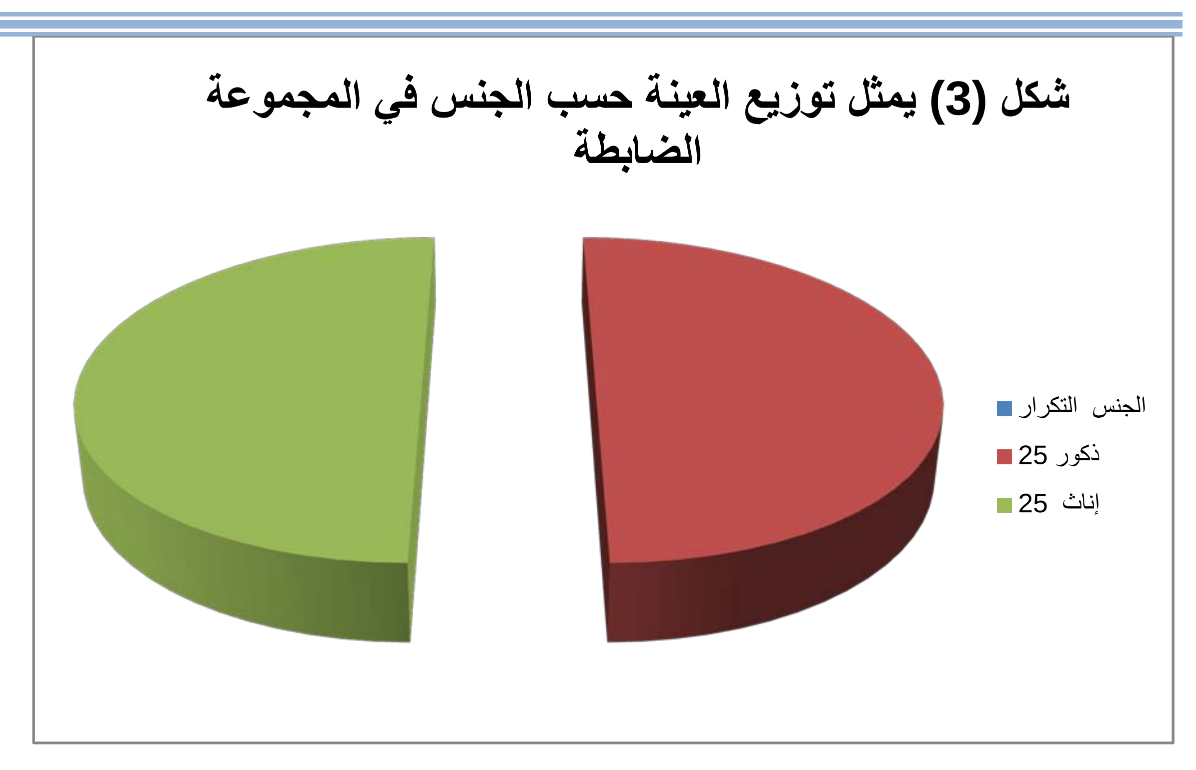



**الشكل رقم ( 2) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة**

**- جدول رقم ( 13) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة الضابطة:**

| الجنس | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكر** | 25 | %50 |
| **أنثى** | 25 | %50 |
| **المجموع=** | 50 | %100 |

تتكون المجموعة الضابطة لعينة البحث من 50 تلميذ موهوب في المرحلة الابتدائية ، تضم 25 تلميذة من جنس الإناث بنسبة مئوية مقدرة بـ 50% ، ومجموع 25 تلميذ من جنس الذكور بنسبة تقدر بـ 50 %

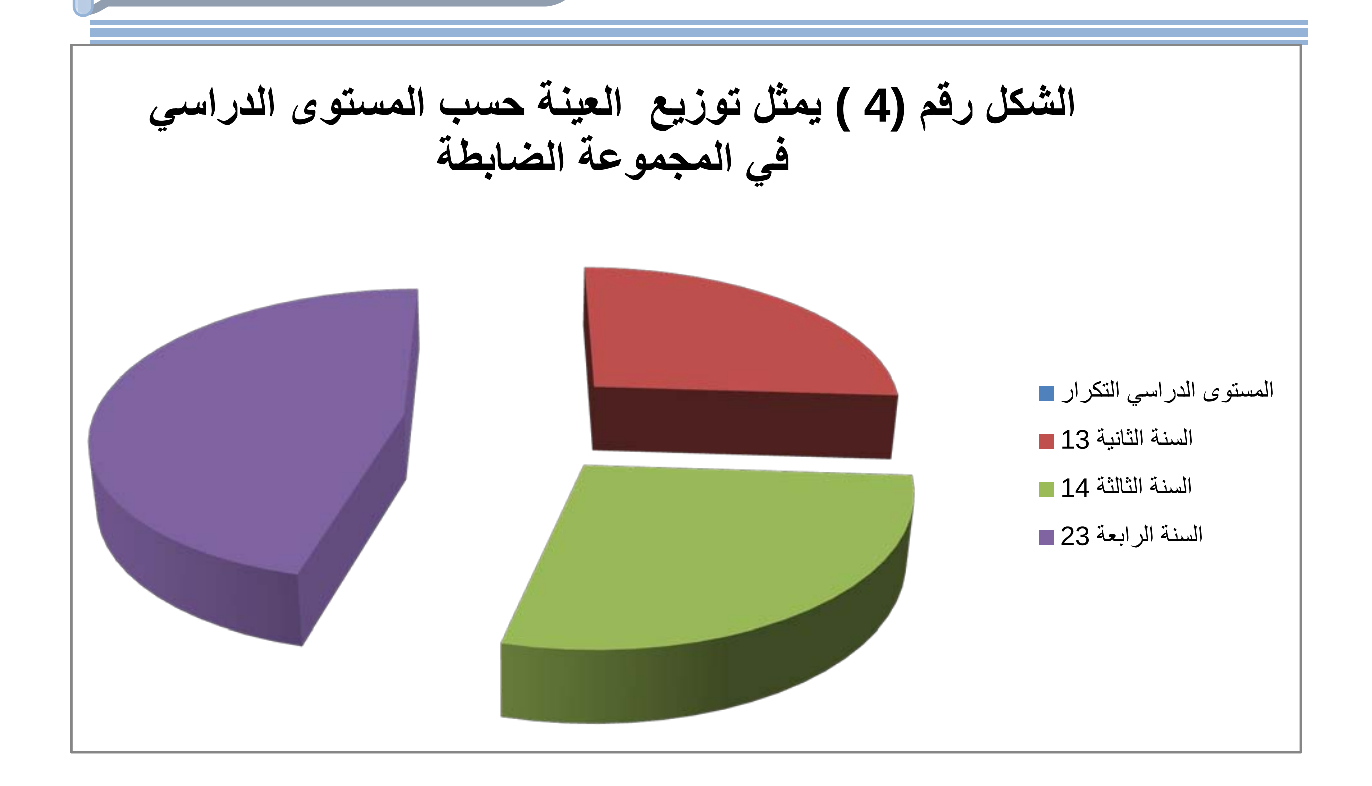



**شكل رقم (3) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب الجنس**

**جدول رقم ( 14) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب المستوى الدراسي**

| المستوى الدراسي | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **السنة الثانية** | 13 | %26 |
| **السنة الثالثة** | 14 | %28 |
| **السنة الرابعة** | 23 | % 46 |
| **المجموع =** | 50 | %100 |

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية تلاميذ العينة في المجموعة الضابطة هم في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمجموع ( 23) تلميذ، ونسبة مئوية تقدر بـ 46 %، و كان مجموع التلاميذ الموهوبين في القسم الثالث (14) تلميذ، بنسبة مئوية تقدر بـ 28%. بينما كان مجموع التلاميذ الموهوبين الذين تتشكل منهم عينة الدراسة في الصف الثاني (13) تلميذ، بـنسبة مئوية تقدر 26%.ويرجع الاختلاف في النتائج بين الجدول الذي يمثل توزيع العينة حسب السن مع هذا الجدول إلى أن هناك بعض التلاميذ الذين يبلغون 7 سنوات ويدرسون بالصف الثاني، كما أن هناك بعض التلاميذ البالغين 8 سنوات في الصف الرابع.

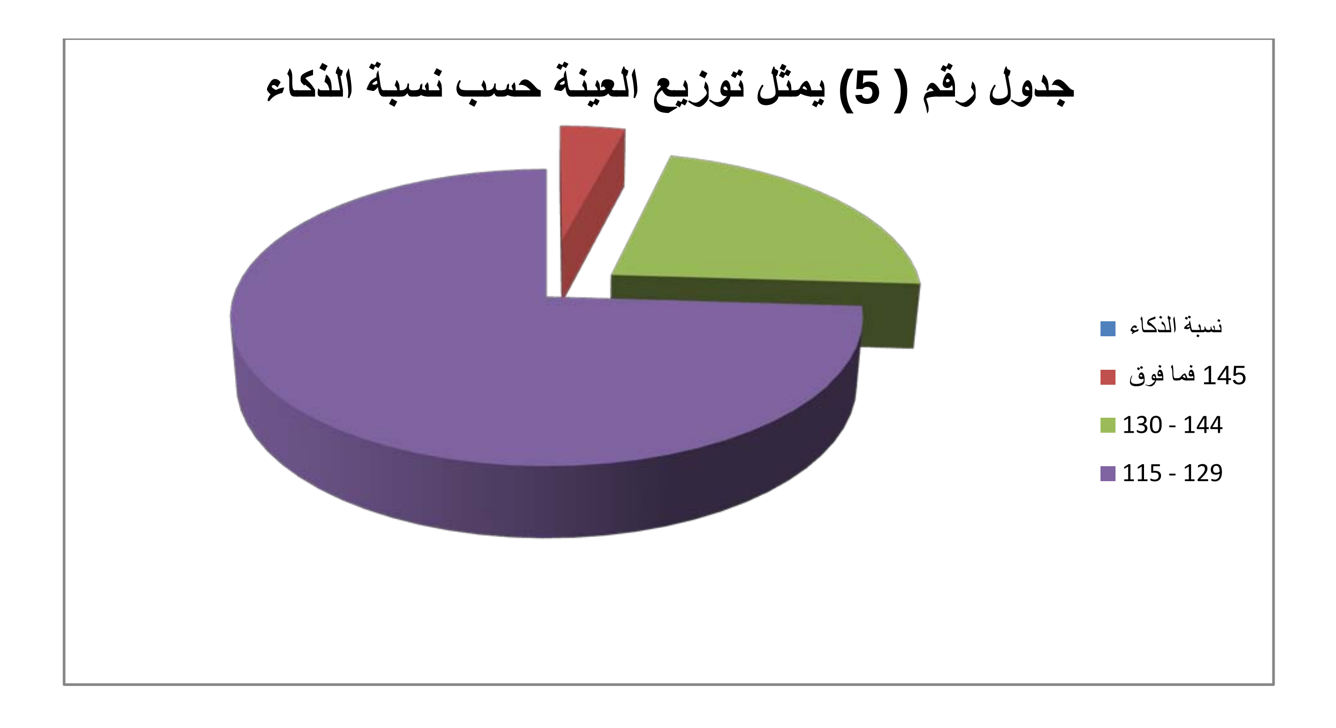



**شكل رقم (4) يمثل توزيع العينة حسب المستوى الدراسي في المجموعة الضابطة**

**جدول رقم (15) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الذكاء في المجموعة الضابطة :**

| نسبة الذكاء | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **145 فما فوق** | 2 | %4 |
| **130 – 144** | 11 | %22 |
| **115 – 129** | 37 | %74 |
| **المجموع=** | 50 | %100 |

يتضح من خلال الجدول أن التلاميذ الموهوبين مصنفين في فئات توضح نسبة ذكائهم على كل من مقياس مكعبات كوس الأدائي واختبار الذكاء للدكتورة إجلال السري أن الفئة الكبرى التي تتشكل منها عينة الدراسة في المجموعة الضابطة هي [129 - 115] وكان مجموعها 37 بنسبة مئوية تقدر ب74%من إجمالي العينة وتليها فئة [144 - 130 ] بمجموع 11ونسبة مئوية تقدر ب 22%. في حين كانت أقل نسبة في الفئة [ 145 فما فوق ] بمجموع 2 تلاميذ ونسبة مئوية مقدرة ب 4%.

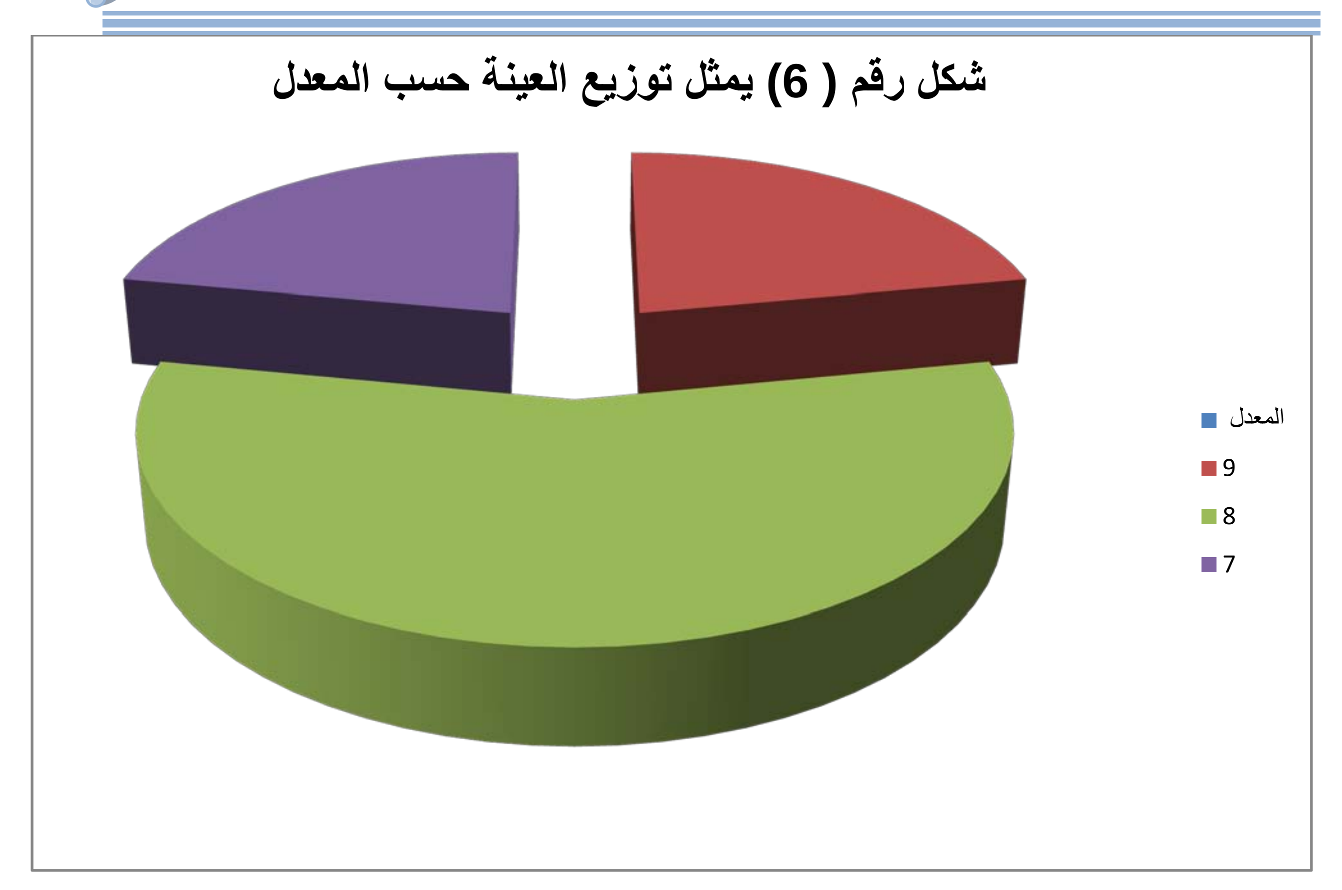



**الشكل رقم (5) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الذكاء في المجموعة الضابطة**

**- جدول رقم (16 ) يمثل توزيع العينة حسب المعدل في المجموعة الضابطة:**

| المعدل | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 7 | 11 | %22 |
| 8 | 28 | %56 |
| 9 | 11 | %22 |
| المجموع= | 50 | %100 |

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية التلاميذ الموهوبين الذين تتكون منهم عينة الدراسة كانت معدلتهم بمتوسط 8 بمجموع (28) تلميذ، ونسبة مئوية تقدر بـ 56.22%،يليها الأطفال الذين كانت معدلاتهم بمتوسط 7 و9 حيث تعادلوا في المجموع الذي كان 11 بسبة مئوية تقدر ب22 % لكل منها.

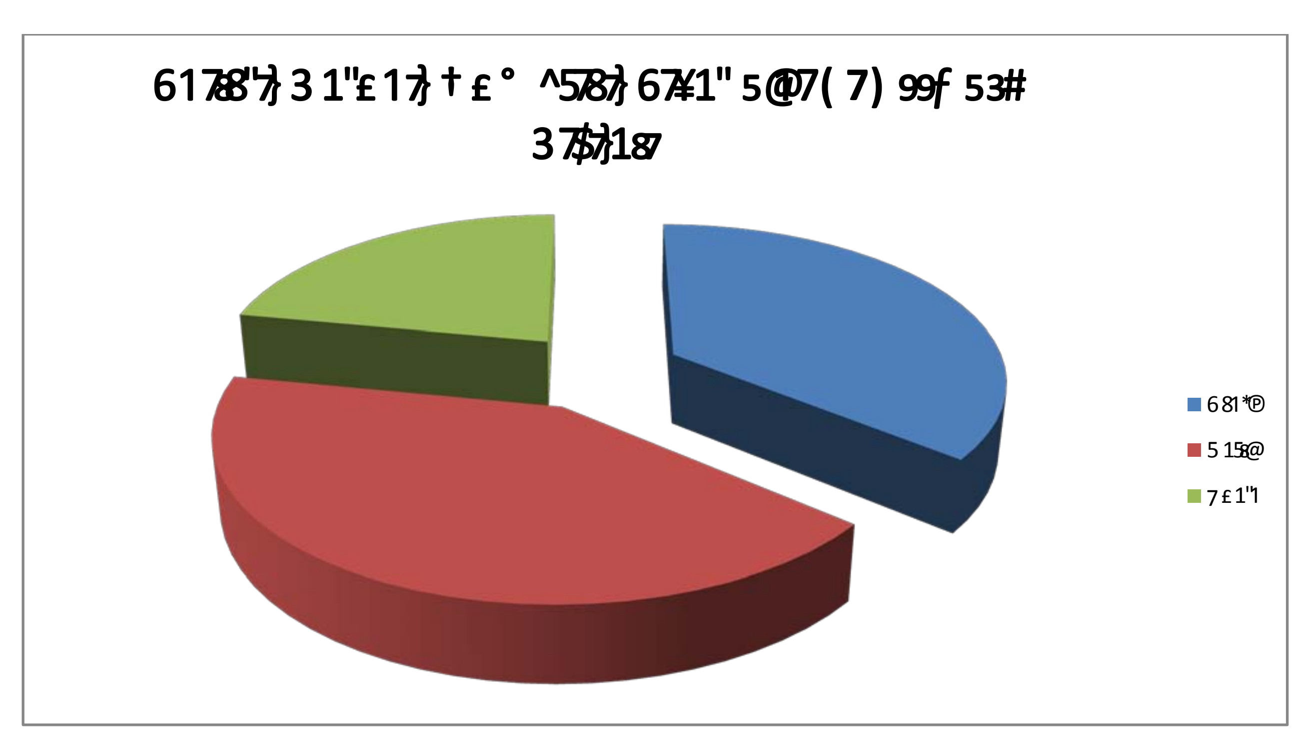



شكل رقم ( 6) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب المعدل

**- جدول رقم ( 17) يمثل توزيع العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين :**

| المستوى التعليمي للوالدين | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **جامعي** | **18** | **%36** |
| **ثانوي** | **21** | **%42** |
| **متوسط** | **11** | **%22** |
| **المجموع=** | **50** | **% 100** |

حسب المستوى التعليمي للوالدين:يتضح من خلال الجدول أن 21 تلميذا من عينة الدراسة في المجموعة الضابطة كان المستوى التعليمي لوالديهم ثانوي بنسبة 42% يليه 18 تلميذا من أفراد العينة بنسبة مؤوية تقدر بـ 36% لنفس المجموعة الضابطة كان المستوى التعليمي للوالدين جامعي، في حين كان أضعف مجموع للتلاميذ الذي كان المستوى التعليمي لأحد الوالدين متوسط بنسبة مؤوية تقدر بـ 22% .

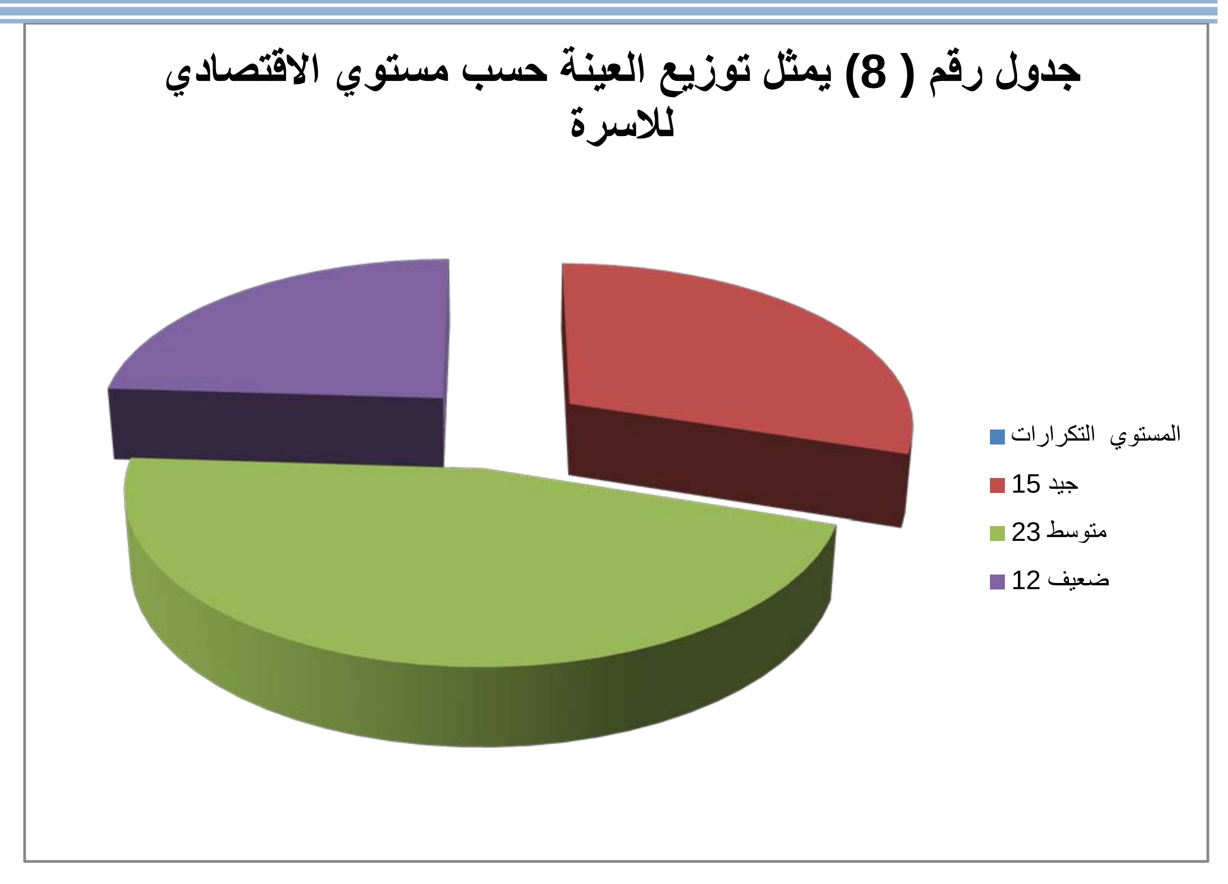


**شكل رقم (7) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب المستوى التعليمي للوالدين**

**- جدول رقم (18) يمثل توزيع العينة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة للمجموعة الضابطة:**

| المستوى الاقتصادي | النسبة المئوية | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| جيد | 15 | 30 % |
| متوسط | 23 | 46 % |
| ضعيف | 12 | %24 |
| مجموع= | 50 | %100 |

وفي هذا الجدول يتضح توزيع أفراد العينة في المجموعة الضابطة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة، وهو ما يبينه الرسم البياني كذلك.حيث نجد أن 23 تلميذ كان المستوى الاقتصادي للأسرة متوسط بنسبة مئوية تقدر بـ 46 % ،يليه مباشرة مجموع التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الجيد للأسرة بمجموع 15 % ، في حين كانت أضعف نسبة مئوية تقدر بت 24 % للتلاميذ ذوو المستوى الاقتصادي الضعيف للأسرة وهذا راجع لكبر عدد مفردات العينة ذوو المستوى الاقتصادي المتوسط .



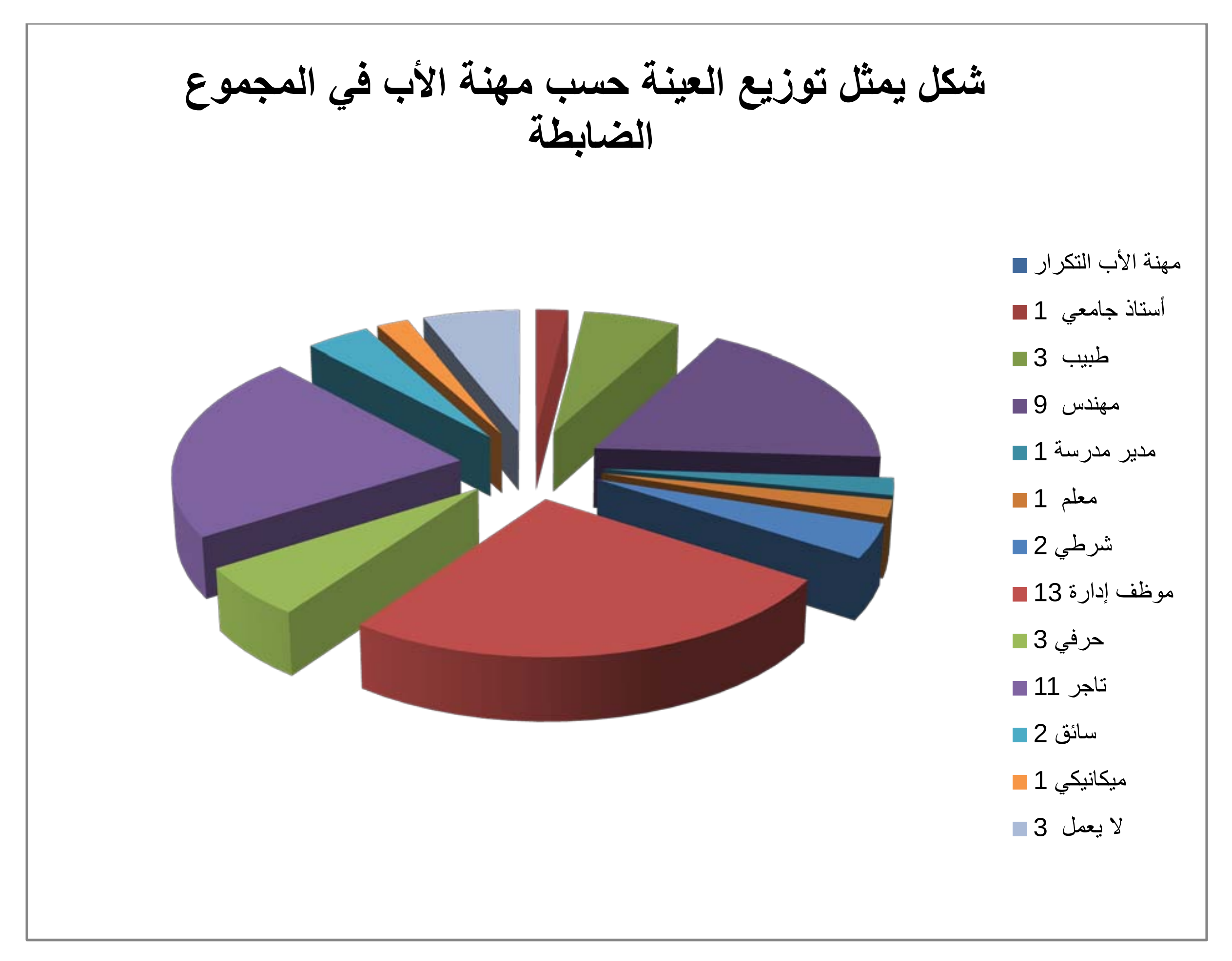

**شكل رقم ( 8) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة في المجموعة الضابطة**

**- جدول رقم ( 19) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب مهنة الأب:**

| مهنة الأب | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أستاذ جامعي | 1 | %2 |
| طبيب | 3 | %6 |
| مهندس | 9 | %18 |
| مدير مدرسة | 1 | %2 |
| معلم | 1 | %2 |
| شرطي | 2 | %4 |
| موظف إدارة | 13 | %26 |
| حرفي | 3 | %6 |
| تاجر | 11 | %22 |
| سائق | 2 | %4 |
| ميكانيكي | 1 | %2 |
| لا يعمل | 3 | %6 |
| مجموع = | 50 | %100 |

من خلال هذا الجدول الذي يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب مهنة الأب يتضح أن 13 مفردة من المجموعة الضابطة كانت مهنة أبيهم موظف إدارة بنسبة مئوية تقدر بـ 26 % ، و11مفردة كانت مهنة تاجر بنسبة مئوية تقدر بـ 22 % ، 9 مهندسين بنسبة مئوية تقدر 18% ،و3 مفردات كانت مهنة أبيهم طبيب بنسبة مئوية تقدر بـ 6 %و3حرفي

و3 مفردات الأب لا يعمل أما بالنسبة فهي متعادلة مع نسبة المفردات التي مهنة أبيهم طبيب وقدرت بـ 6 ، و2 شرطي و2 سائق بنسبة مئوية تقدر بـ 4% , فيما كان عدد المفردات 1 في المهن الآتية: أستاذ جامعي ، مدير مدرسة، معلم،ميكانيكي بنسبة مئوية تقدر بـ 2 % .



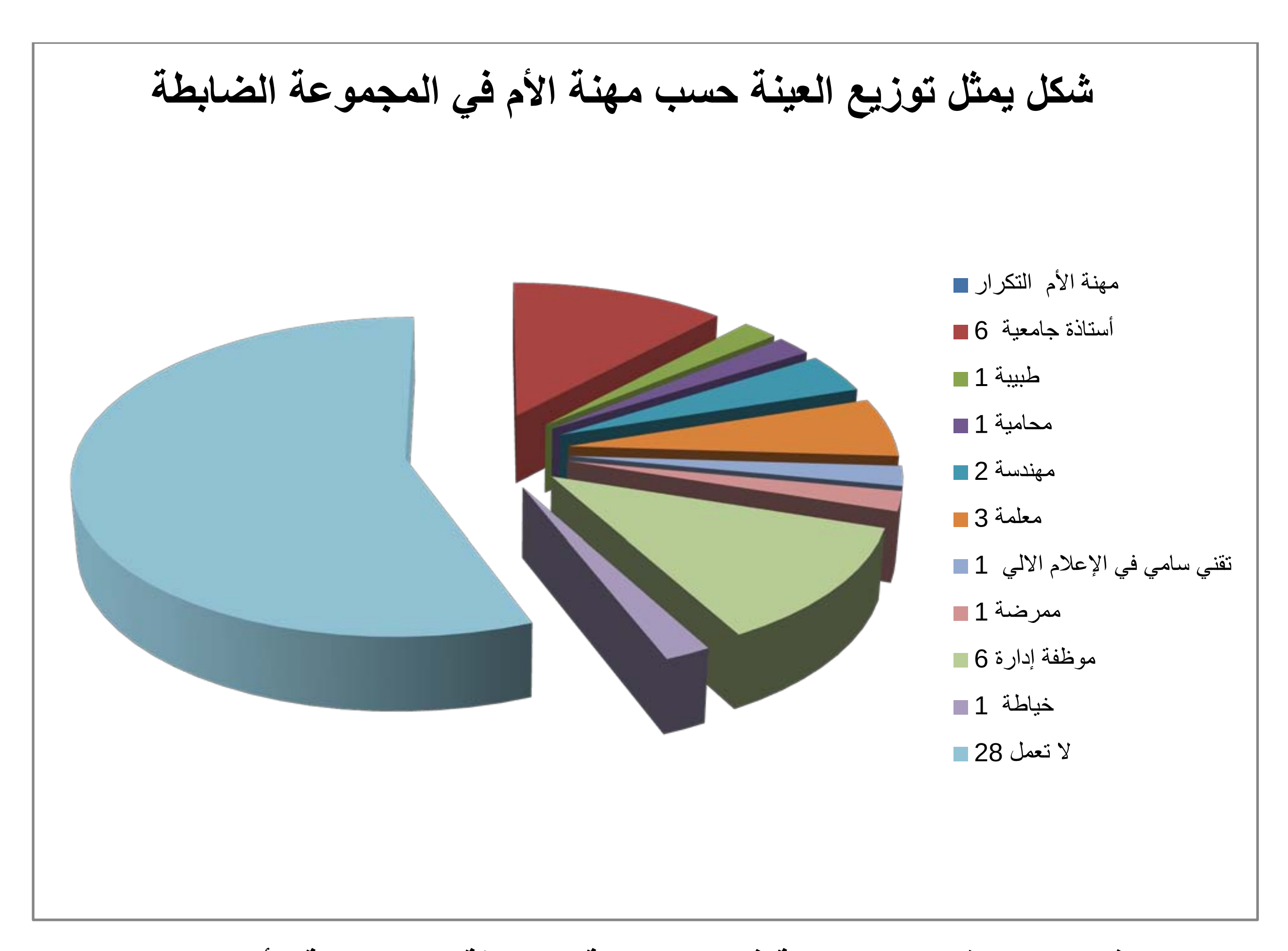

**شكل رقم (9) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب مهنة الأب**

- جدول رقم ( 20) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب مهنة الأم:

| مهنة الأم | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أستاذة جامعية | 6 | %12 |
| طبيبة | 1 | %2 |
| محامية | 1 | %2 |
| مهندسة | 2 | %4 |
| معلمة | 3 | %6 |
| تقني سامي في الإعلام الآلي | 1 | %2 |
| ممرضة | 1 | %2 |
| موظفة إدارة | 6 | %12 |
| خياطة | 1 | %2 |
| لا تعمل | 28 | %56 |
| مجموع= | 50 | %100 |

يتضح من خلال هذا الجدول الذي يمثل توزيع العينة حسب مهنة الأم في المجموعة الضابطة أن 28 مفردة لا مهنة للام (لا تعمل ) في المجموعة الضابطة وهي تشكل أكبر نسبة في نفس المجموعة وقدرت بـ 56%، وتعادل عدد المفردات التي كانت مهنة الأم طبيبة وموظفة إدارة في المجموعة الضابطة وكان 6 بنسيبة مئوية تقدر بـ 12% ، و3 مفردات كانت مهنة الأم معلمة بنسبة مئوية تقدر بـ 6 % ، ومفردتين كانت مهنة الأم مهندسة بنسبة مئوية تقدر بـ 4 % ، كما تعادل عدد المفردات حسب مهنة الأم في المهن التالية : طبيبة ،

محامية ، تقني سامي في الإعلام الآلي ، ممرضة ، خياطة بعدد مفرد واحدة في كل مهنة بنسبة مئوية تقدر بـ 2 .




**شكل رقم (10) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب مهنة الأم**

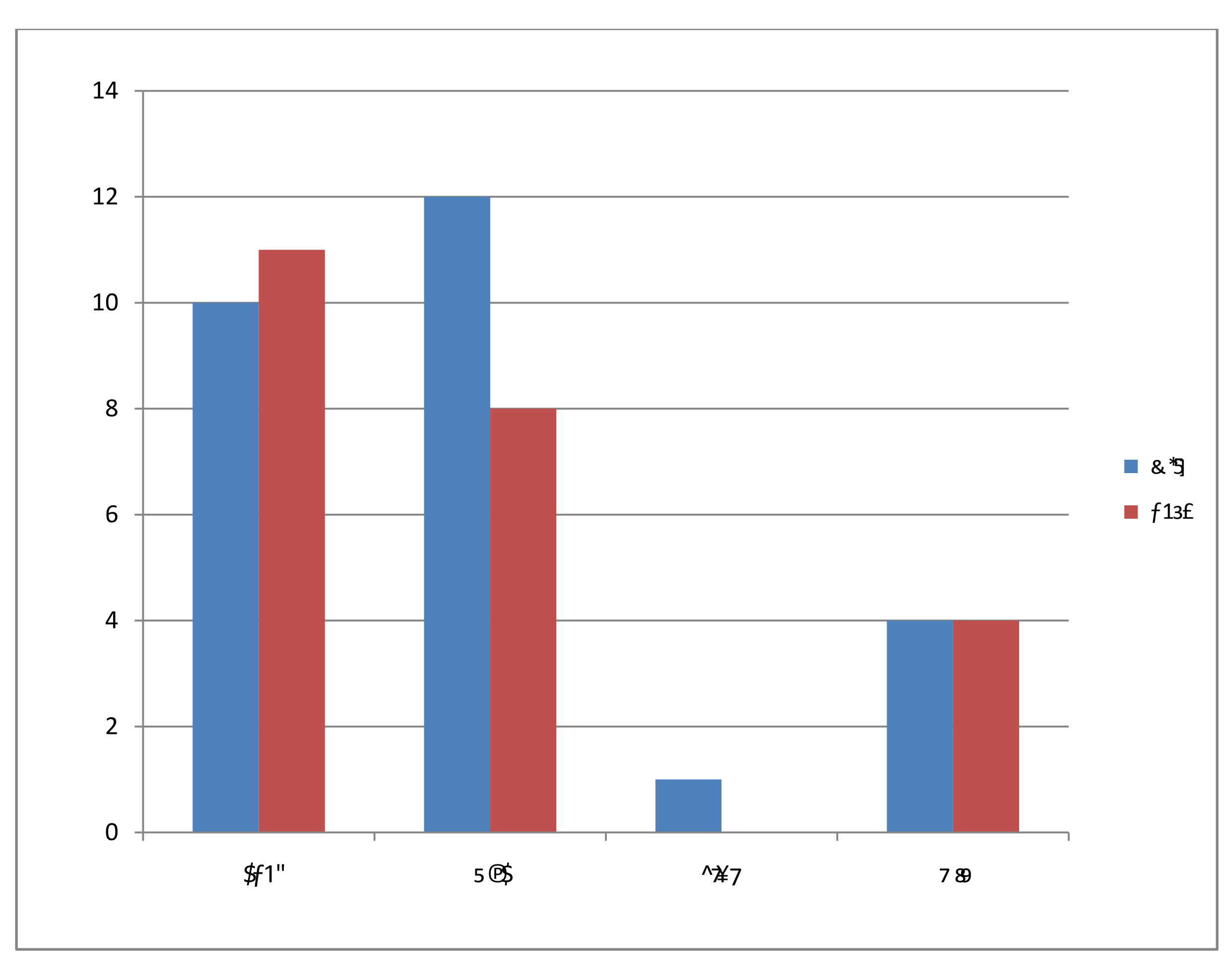
**ـ جدول رقم ( 21) يمثل توزيع العينة حسب المشكلات الانفعالية في المجموعة الضابطة**

**المشكلات الانفعالية:**

| المجموع | عزلة | النسبة | خجل | النسبة | تمرد | النسبة | قلق | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إناث | 1 | %2 | 12 | %24 | 10 | %20 | 4 | %8 |
| ذكور | 0 | %0 | 8 | %16 | 11 | %22 | 4 | %8 |
| مجموع = | 1 | %2 | 20 | %40 | 21 | %42 | 8 | %16 |

من خلال الجدول الذي يبين توزيع أفراد العينة في المجموعة الضابطة من الذكور والإناث بالنسبة لوجود المشكلات الانفعالية لديهم وهي الخجل ، القلق ، العزلة ، التمرد نلاحظ أن مجموع نتائج الإناث كان متساوي مع مجموع نتائج الذكور على محور القلق ، حيث بلغ المجموع 4 إجابات لصالح لإناث بنسبة مئوية تقدر بـ %8 كذلك تحصل الذكور على نفس النتيجة. في حين فاق عدد الإناث عدد الذكور في كل من محور الخجل والعزلة ،حيث كان مجموع الإناث على محور الخجل 12 مفردة بنسبة مئوية تقدر ب 24 % في مقابل 8 ذكور بنسبة مئوية تقدر ب 16 % ، كذلك بالنسبة لمقياس العزلة أين كانت هناك إجابة فريدة عليه بنسبة مئوية 2 % كانت لصالح الإناث ، في حين فاق مجموع الذكور

مجموع الإناث على محور التمرد في المجموعة الضابطة وكان 11 بنسبة مئوية تقدر بـ 22 % مقابل 10للإناث بنسبة مئوية تقدر 20%



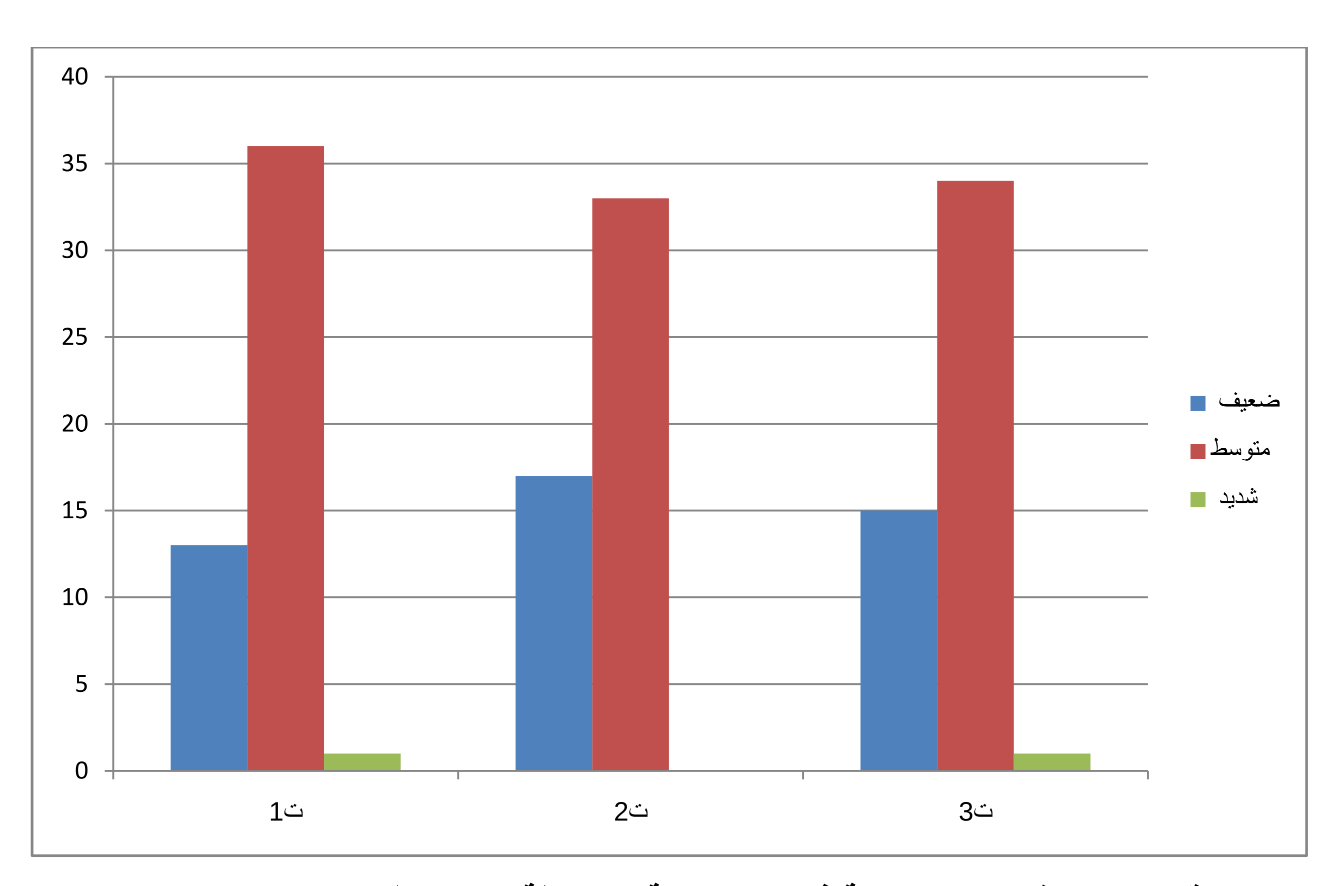

**شكل رقم (11) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب المشكلات الانفعالية**

**- جدول رقم (22 ) يمثل توزيع العينة حسب حدّة المشكلات الانفعالية على مقياس الحاجات الإرشادية للمجموعة الضابطة:**

| مستوى لمشكلات الانفعالية | ضعيف | شديد | متوسط | مجموع= |
|---|---|---|---|---|
| التطبيق الأول | 13 | 1 | 36 | 50 |
| التطبيق الثاني | 17 | 0 | 33 | 50 |
| التطبيق الثالث | 51 | 1 | 34 | 50 |

من خلال هذا الجدول يمثل توزيع العينة حسب حدّة المشكلات الانفعالية على مقياس الحاجات الإرشادية عند مفردات المجموعة الضابطة يتضح أن أغلبية مفردات المجموعة الضابطة كانت حدّة المشكلات لديهم متوسطة حيث بلغ مجموع المفردات عند هذا المستوى من الحدّة في التطبيق الأول 36 مفردة في حين الثاني كان 33 مفردة و34 في التطبيق الثالث (التتبعي) ، ويليها مجموع مفردات ذوي المستوى الضعيف للمشكلات الانفعالية حيث كان في التطبيق الأول 13 مفردة وفي الثاني 17 مفردة في حين كان مجموع المفردات في التطبيق الثالث 15مفردة، وسجلنا إجابة وحيدة في المستوى الشديد من المشكلات الانفعالية في التطبيق الأول والثالث فيما غاب ظهور المفردات في المستوى الشديد للمشكلات

الانفعالية في التطبيق الثاني . كما لاحظنا أن هناك تغير بسيط بين التطبيق الأول والثاني والثالث في حدّة المشكلات من خلال إجابات أفراد المجموعة الضابطة على نفس المقياس الذي يقيس الحاجات الإرشادية.

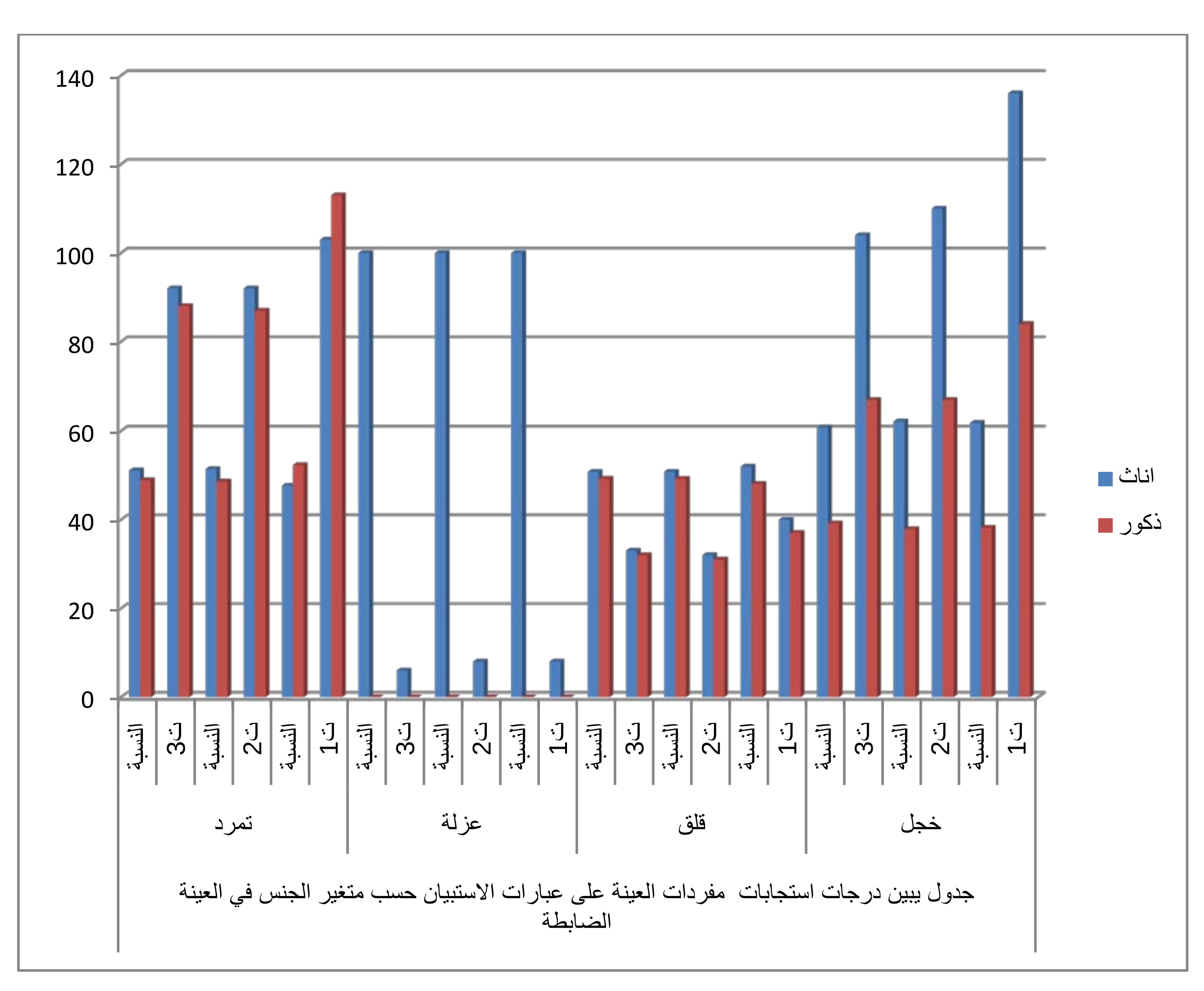



**شكل رقم (12) يمثل توزيع العينة في المجموعة الضابطة حسب حدّة المشكلات الانفعالية على مقياس الحجات الإرشادية**

| | جدول رقم (23) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير الجنس في العينة التجريبية | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تمرد | | | | | | عزلة | | | | | | قلق | | | | | | خجل | | | | | |
| | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 |
| اناث | 64,04 | 114 | 62,69 | 121 | 61,15 | 170 | 37,68 | 26 | 36,84 | 28 | 34,51 | 39 | 45,88 | 39 | 47,13 | 41 | 46,15 | 54 | 50,52 | 49 | 52,38 | 55 | 50,63 | 80 |
| ذكور | 35,96 | 64 | 37,31 | 72 | 38,85 | 108 | 62,32 | 43 | 63,16 | 48 | 65,49 | 74 | 54,12 | 46 | 52,87 | 46 | 53,85 | 63 | 49,48 | 48 | 47,62 | 50 | 49,37 | 78 |
| المجموع | 100 | 178 | 100 | 193 | 100 | 278 | 100 | 69 | 100 | 76 | 100 | 113 | 100 | 85 | 100,00 | 87 | 100 | 117 | 100 | 97 | 100 | 105 | 100 | 158 |

من خلال الجدول الذي يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير الجنس في المجموعة الضابطة يتضح أن مجموع إجابات البنات فاق مجموع إجابات الذكور على محور الخجل أين كان مجموع إجابات الإناث 136 بنسبة مئوية تقدر بـ 61.81%، في التطبيق الأول وكانت في التطبيق الثاني بمجموع 110 ونسبة مئوية تقدر بـ 62.14 % مقابل مجموع إجابات الذكور كان 84 بنسبة مئوية 38.18% على نفس

المحو رفي التطبيق الأول أما مجموعهم في التطبيق الثاني كان 67 وبنسبة مئوية تقدر بت 37.80 % ، كما كان مجموع إجابات الإناث على محور القلق 40 بنسبة مئوية 51.94% في التطبيق الأول ،وفي التطبيق الثاني كان مجموعهن 32 بنسبة مئوية تقدر بـ50.79 % . وكان مجموع الذكور 37 بنسبة مئوية تقدر بـ 48.05% على نفس المحور في التطبيق القبلي ،أما مجموعهم في التطبيق البعدي كان 31 بنسبة مئوية تقدر بـ 49.20 % ، فيما سجلت إجابة واحدة على المحور الذي يتناول العزلة وكانت للإناث. فيما تغيب هذه المشكلة عند ذكور المجموعة الضابطة ، إلا أن مجموع إجابات الذكور كان أكبر على نتائج محور التمرد يقدر بـ 113 بنسبة مئوية 52.31 % في التطبيق القبلي ،فيما كان مجموعهم في التطبيق البعدي 87 ونسبة مئوية تقدر بـ 48.60 وكان مجموع الإناث 103 وبنسبة مئوية تقدر 47.68 % ، كما يتضح من خلال الجدول انخفاض في نتائج التطبيق الثاني والثالث للاستبيان عند الذكور والإناث على حد سواء إلا أن انخفاض نتائج الإناث كان أكثر على محور القلق و بفرق 26 للخجل و8 في محور القلق بين التطبيق الأول والثاني ، فيما كان فرق الذكور17في محور الخجل و6 في محور القلق بين التطبيقين في حين كان فرق نتائج الذكور على محور التمرد أكبر من فرق الإناث وقدر بـ 26 بين التطبيقين وكان فرق الإناث بين التطبيقين 11. أما بالنسبة لمجموع المشكلات الانفعالية فقد فاق مجموع الإناث مجموع الذكور في التطبيقين فكان مجموعهن في الأول كان 287 وكان مجموع الذكور242 . وفي التطبيق الثاني كان مجموعهن 234 ومجموع الذكور 185.



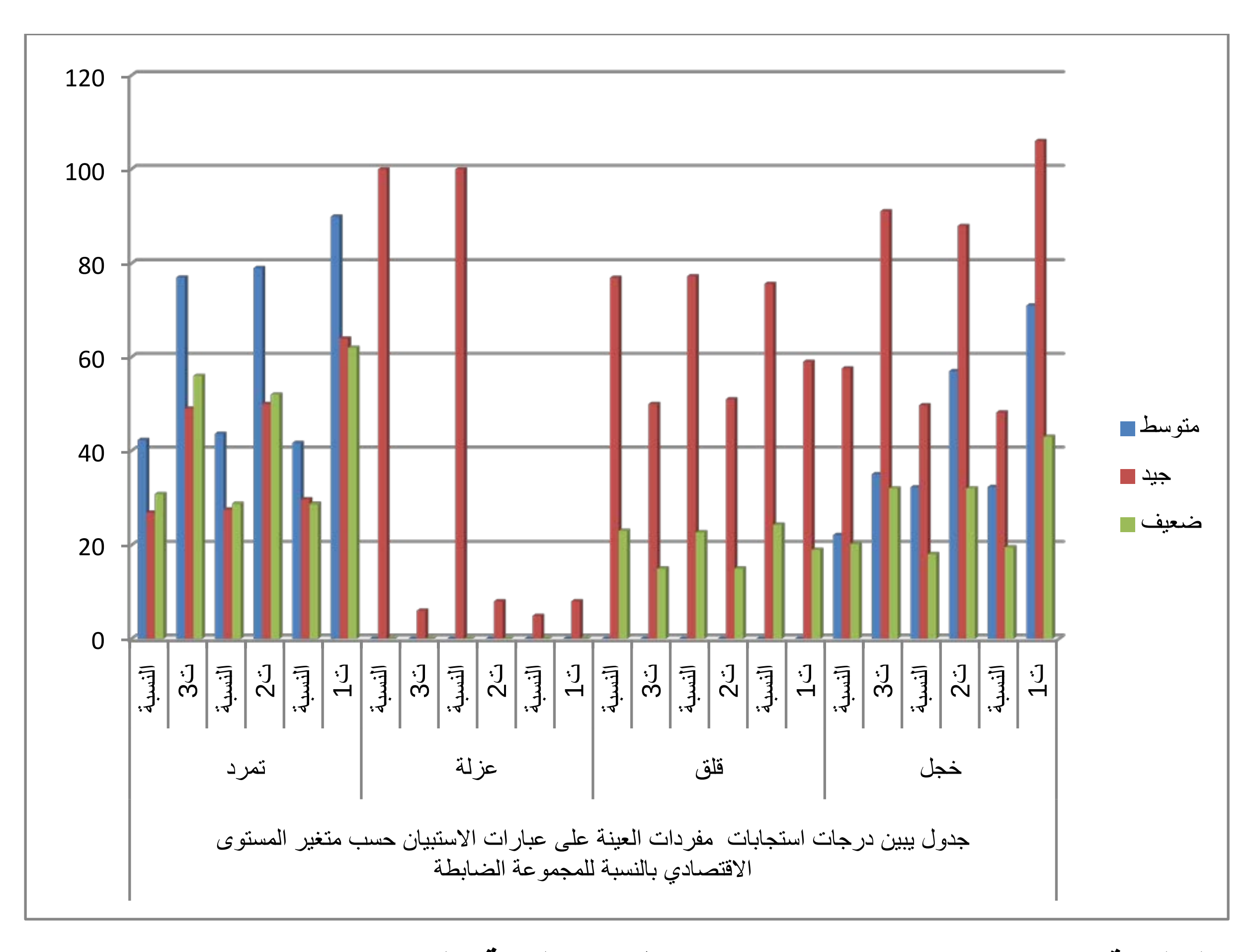

**شكل رقم (13) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير الجنس في المجموعة الضابطة**

**جدول رقم (24) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى الاقتصادي بالنسبة للمجموعة الضابطة**

| | تمرد | | | | | | عزلة | | | | | | قلق | | | | | | خجل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 |
| متوسط | 42,308 | 77 | 43,6464 | 79 | 41,6667 | 90 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 22,1519 | 35 | 32,20 | 57 | 32,27 | 71 |
| جيد | 26,923 | 49 | 27,6243 | 50 | 29,6296 | 64 | 100 | 6 | 100 | 8 | 4,90798 | 8 | 76,9231 | 50 | 77,2727 | 51 | 75,641 | 59 | 57,5949 | 91 | 49,72 | 88 | 48,18 | 106 |
| ضعيف | 30,769 | 56 | 28,7293 | 52 | 28,7037 | 62 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23,0769 | 15 | 22,7273 | 15 | 24,359 | 19 | 20,2532 | 32 | 18,08 | 32 | 19,55 | 43 |
| المجموع | 100 | 182 | 100 | 181 | 100 | 216 | 100 | 6 | 100 | 8 | 4,90798 | 8 | 100 | 65 | 100 | 66 | 100 | 78 | 100 | 158 | 100,00 | 177 | 100,00 | 220 |

من خلال الجدول الذي يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى الاقتصادي في المجموعة الضابطة يتضح أن مجموع إجابات المستوى الاقتصادي الجيد فاق مجموع إجابات المستوى الاقتصادي المتوسط والضعيف على محور الخجل والقلق والعزلة في التطبيقين أين كان مجموع إجابات المستوى الجيد على محور الخجل في التطبيق الأول 106 بنسبة مئوية تقدر بـ 48.18%، و في التطبيق الثاني بمجموع 88 ونسبة مئوية تقدر بـ 49.72 % و بمجموع 59 ونسبة مئوية تقدر بـ 75.64 %

على محور القلق في التطبيق القبلي . وبمجموع 51 ونسبة مئوية تقدر بـ 77.27 %في التطبيق البعدي لنفس المحور . وبمجموع 8 ونسبة مئوية تقدر بـ 4.90 في التطبيق القبلي لمحور العزلة، ونفس المجموع في التطبيق البعدي ، فيما كان أعلى مجموع على محور التمرد لصالح المستوى الاقتصادي المتوسط وقدر بـ 90 ونسبة مئوية 41.66 % في التطبيق القبلي .وبمجموع 79 ونسبة مئوية تقدر بـ 43.64 % في التطبيق البعدي، أما بالنسبة للمجموع الكلي للمشكلات الانفعالية كان أكثر حدّة عند مفردات المستوى الاقتصادي الجيد في التطبيقين بمجموع 237 في التطبيق القبلي و197 في التطبيق البعدي.



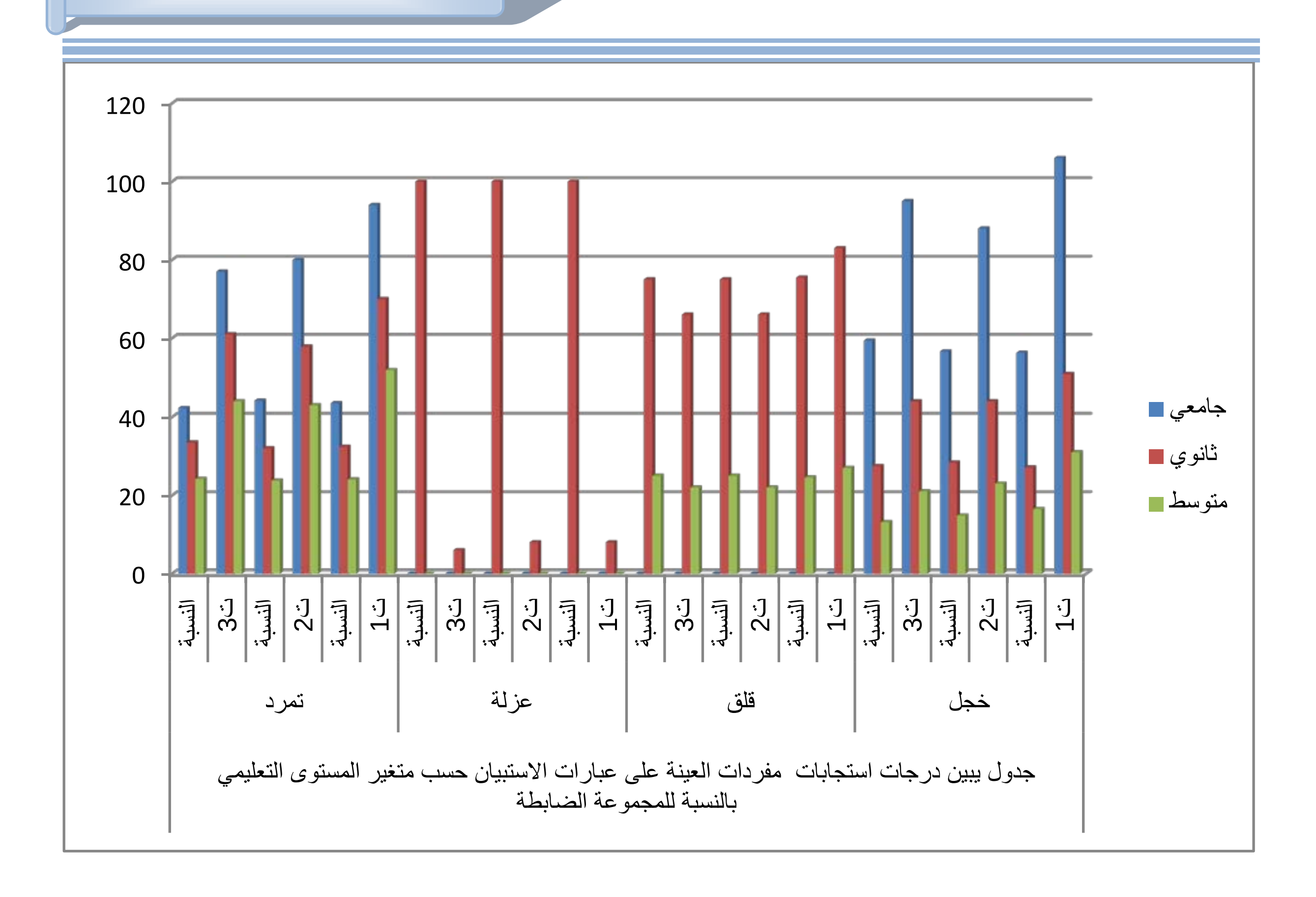

**ـ شكل رقم (14) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة بالنسبة للمجموعة الضابطة**

**جدول رقم (25 ) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى التعليمي لأحد الوالدين بالنسبة للمجموعة الضابطة**

| | تمرد | | | | | | عزلة | | | | | | قلق | | | | | | خجل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 |
| جامعي | 42,31 | 77 | 44,199 | 80 | 43,519 | 94 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 59,375 | 95 | 56,77 | 88 | 56,38 | 106 |
| ثانوي | 33,52 | 61 | 32,044 | 58 | 32,407 | 70 | 100 | 6 | 100 | 8 | 100 | 8 | 75 | 66 | 75 | 66 | 75,455 | 83 | 27,5 | 44 | 28,39 | 44 | 27,13 | 51 |
| متوسط | 24,18 | 44 | 23,757 | 43 | 24,074 | 52 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 22 | 25 | 22 | 24,545 | 27 | 13,125 | 21 | 14,84 | 23 | 16,49 | 31 |
| المجموع | 100 | 182 | 100 | 181 | 100 | 216 | 100 | 6 | 100 | 8 | 100 | 8 | 100 | 88 | 100 | 88 | 100 | 110 | 100 | 160 | 100,00 | 155 | 100,00 | 188 |

من خلال الجدول الذي يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى التعليمي لأحد الوالدين بالنسبة للمجموعة الضابطة يتضح أن مجموع درجات ذوي المستوى التعليمي الجامعي لأحد الوالدين كان أكثر ارتفاع في التطبيقين على

محور التمرد والخجل ، حيث كان مجموع الدرجات في التطبيق القبلي على محور التمرد 94 بنسبة مئوية تقدر بـ 43.51 % وفي في التطبيق البعدي 80 ونسبة مئوية تقدر بـ 44.19 % ، وكان مجموع محور الخجل في التطبيق القبلي 106 بنسبة مئوية تقدر بـ 56.38 % وفي البعدي 88 ونسبة مئوية تقدر بـ 56.77 % ، فيما كان أكبر مجموع على محور العزلة ومحور القلق عند ذوي المستوى التعليمي الثانوي لأحد الوالدين وقدر بـ 8 ونسبة مئوية تقدر بـ 100% في التطبيق القبلي وبمجموع 6 ونسبة مئوية تقدر بـ 100 % في التطبيق البعدي لمحور العزلة . وبمجموع 83 ونسبة مئوية تقدر بـ 75.45 %في التطبيق القبلي لمحور القلق وبمجموع 66 ونسبة مئوية تقدر بـ 75 % في التطبيق البعدي لنفس المحور. وكانت المشكلات الانفعالية أكثر حدّة عند ذوي المستوى التعليمي الثانوي لأحد الوالدين ويتضح هذا من خلال المجموع الكلي للمشكلات على الجدول وكان 212 في التطبيق القبلي و176 في التطبيق البعدي . وقد يعود ارتفاع مجموع مفردات ذوي المستوى التعليمي الثانوي لأحد الوالدين في المجموعة الضابطة لكبر عدد المفردات وهو 21 مفردة فيما كان عدد مفردات ذوي المستوى التعليمي الجامعي لأحد الوالدين مفردة 18 والمتوسط 11مفردة .




**شكل رقم ( 15) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى التعليمي لأحد الوالدين بالنسبة للمجموعة الضابطة**

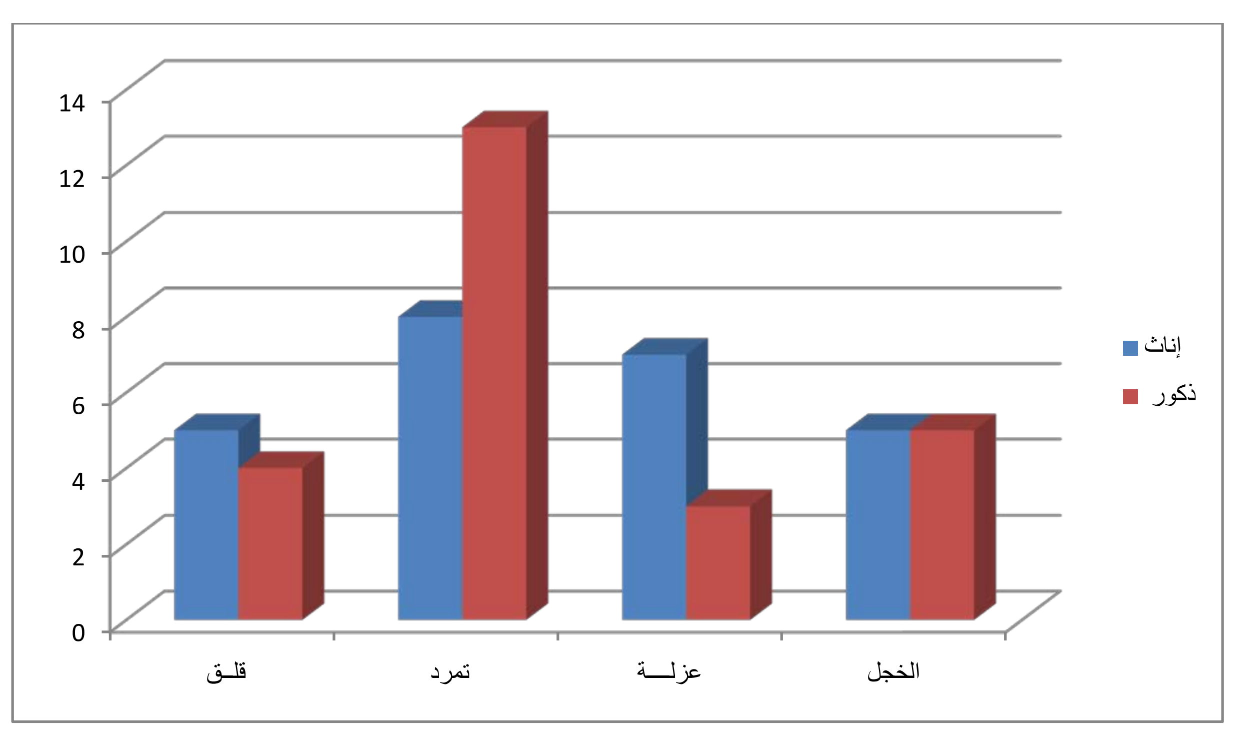
**ـ جدول رقم (26) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المدارس في المجموعة التجريبية:**

| المدرسة | الذكور | الإناث | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| **بوسيجور** | 10 | 9 | 19 | %38 |
| **لبعل عبد السلام** | 4 | 4 | 8 | %16 |
| **كبلوتي عمار** | 3 | 5 | 8 | %16 |
| **شاوي حدة** | 3 | 4 | 7 | %14 |
| **أبو بكر الصديق** | 5 | 3 | 8 | %16 |
| **المجموع=** | 25 | 25 | 50 | %100 |

تتكون العينة في المجموعة التجريبية من 50 تلميذ موهوب موزعين على (5) ابتدائيات تقع ببلدية عنابة وذلك بمجموع 25 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% ، و25 تلميذة بنسبة مئوية تقدر بـ 50 % وذلك حسب التوزيع التالي :

ابتدائية بوسيجور بمجموع 19 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 38% منها 10 ذكور و9 بنات ، في حين كان مجموع تلاميذ ابتدائية لبعل عبد السلام (8) تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 16% منها (4)إناث و(4) وتطابقت معها في النتيجة كل من ابتدائية كبلوتي عمار .وأبو بكر الصديق حيث كان مجموع التلاميذ (8) بنسبة تقدر بـ 16% ، أما عدد الإناث في ابتدائية كبلوتي (5) والذكور (3) وكان عدد الإناث في مدرسة أبو بكر الصديق (5) والذكور (3) فيما كان عدد تلاميذ مدرسة شاوي حدّة (7) تلاميذ منهم (3) ذكور و(4) إناث.

وتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن عدد البنات فاق عدد الذكور في كل من ابتدائية كبلوتي عمار وشاوي حدّة ولبعل عبد السلام ، في حين فاق عدد الذكور عدد الإناث في كل من ابتدائية بوسيجور و أو بكر الصديق

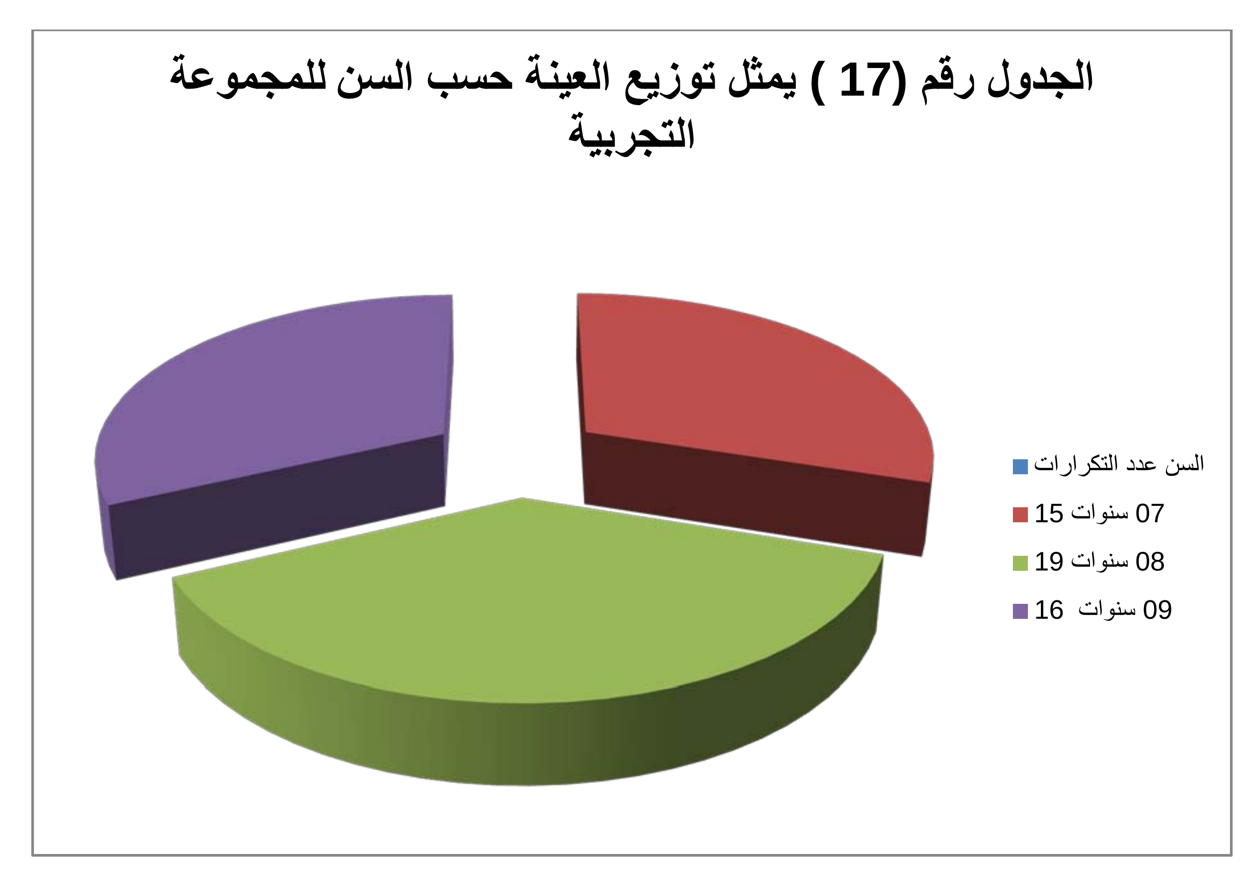



**شكل رقم (16) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المدارس في المجموعة التجريبية**

**- جدول رقم ( 27) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية :**

| السن | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 07 سنوات | 15 | 30% |
| 08 سنوات | 19 | 38% |
| 09 سنوات | 16 | 32% |
| المجموع= | 50 | 100% |

الشريحة الكبرى من للتلاميذ الموهوبين الذين تتكون منهم عينة البحث في المجموعة التجريبية هم التلاميذ الموهوبين البالغين (08) سنوات ، بنسبة 38% ، تليها نسبة32% من التلاميذ الموهوبين في المجموعة التجريبية للعينة يبلغون (09) سنوات ،في حين أقل نسبة كانت من التلاميذ البالغين (7) سنوات وقدرت بـ 30.00% .

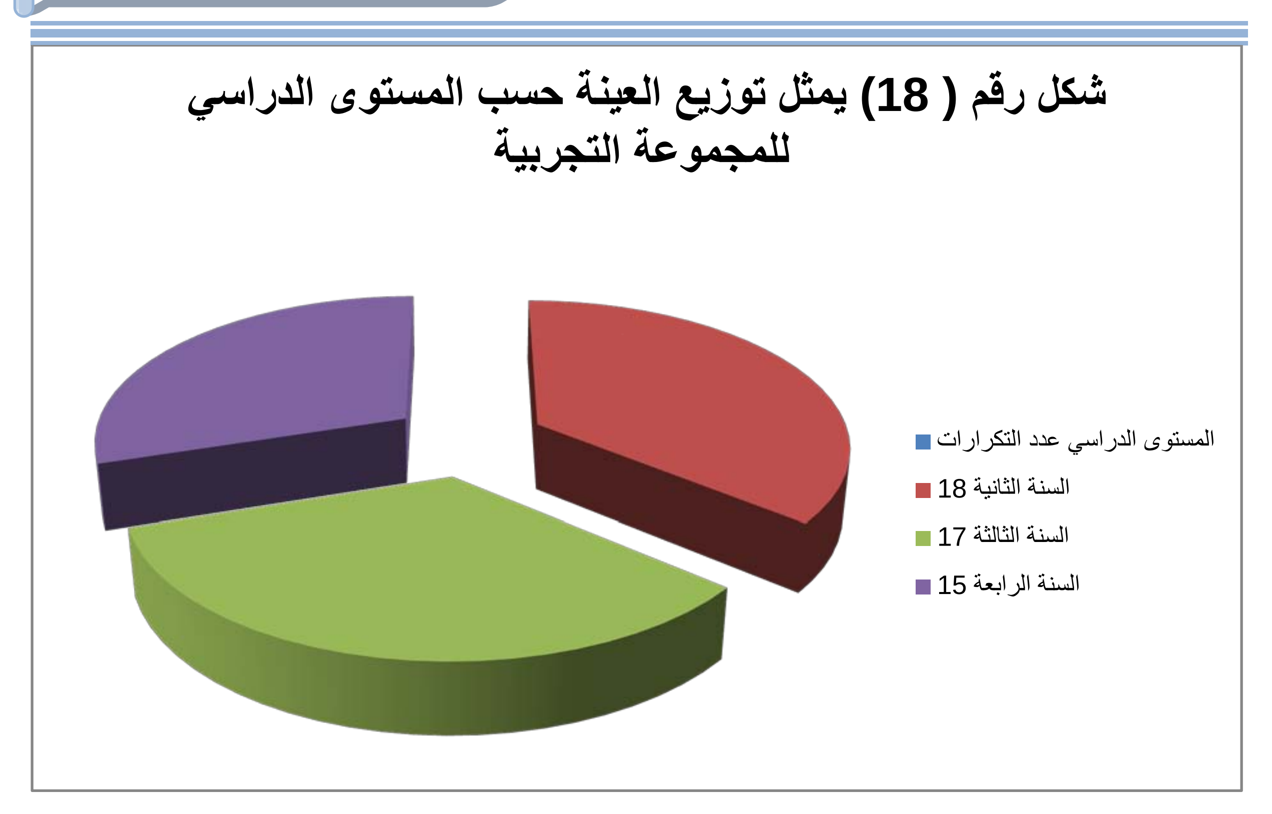



**شكل رقم ( 17) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجرييبية**

**- جدول رقم (28) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب المستوى الدراسي:**

| المستوى الدراسي | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| --- | --- | --- |
| السنة الثانية | 18 | %36 |
| السنة الثالثة | 17 | %34 |
| السنة الرابعة | 15 | %30 |
| المجموع = | 50 | %100 |

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية تلاميذ العينة في المجموعة التجريبية هم في السنة الثانية من التعليم الابتدائي بمجموع ( 18) ،ونسبة مئوية تقدر بـ 36.00%، و كان مجموع التلاميذ الموهوبين في القسم الثالث (17) تلميذ ، بنسبة مئوية تقدر بـ 34.00%. بينما كان مجموع التلاميذ الموهوبين الذين تتشكل منهم عينة الدراسة في الصف الرابع (15) تلميذ ، بـنسبة مئوية تقدر 30% .ويرجع الاختلاف في النتائج بين الجدول الذي يمثل توزيع العينة حسب السن مع هذا الجدول إلى أن هناك بعض التلاميذ الذين يبلغون 7 سنوات ويدرسون بالصف الثاني ، كما أن هناك بعض التلاميذ البالغين 8 سنوات في الصف الرابع .

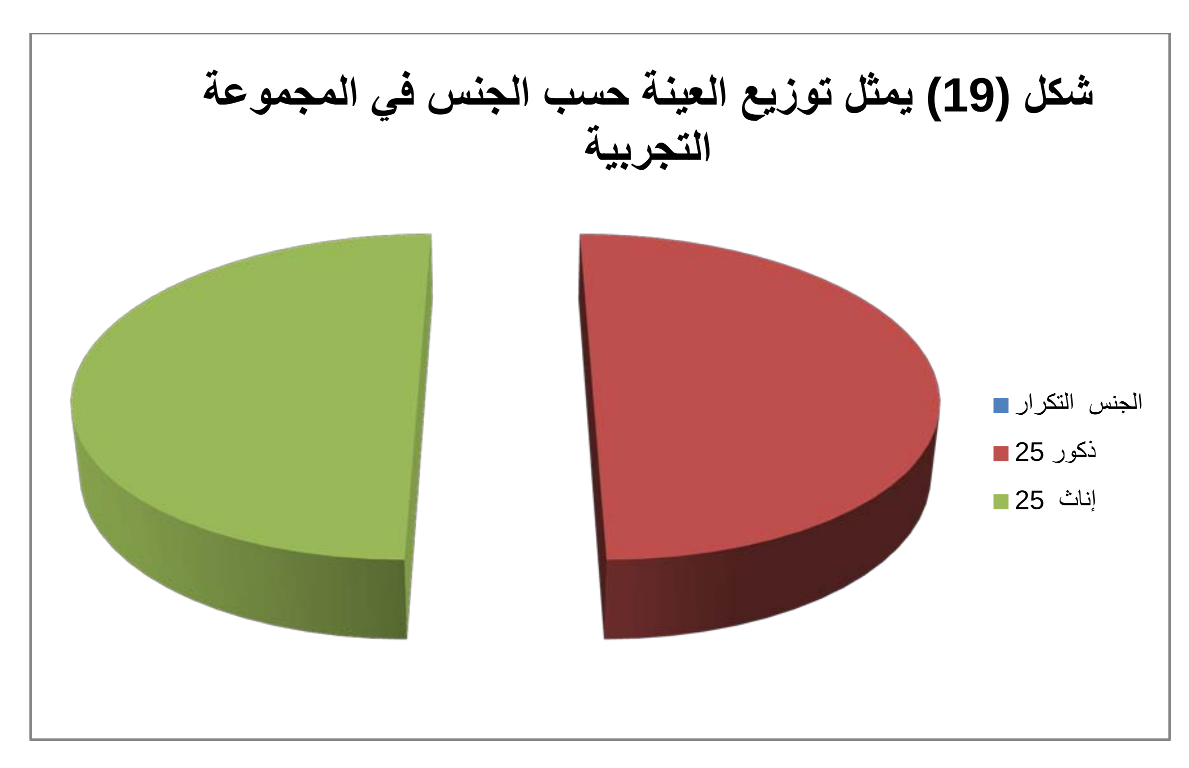



- جدول رقم (18) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب المستوى الدراسي

- جدول رقم (29) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب الجنس:

| الجنس | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 25 | %50 |
| أنثى | 25 | %50 |
| المجموع | 50 | %100 |

تتكون المجموعة التجريبية لعينة البحث من 50 تلميذ موهوب في المرحلة الابتدائية ، تضم 25 تلميذة من جنس الإناث بنسبة مئوية مقدرة بـ 50% ، ومجموع 25 تلميذ من جنس الذكور بنسبة تقدر بـ 50 % .

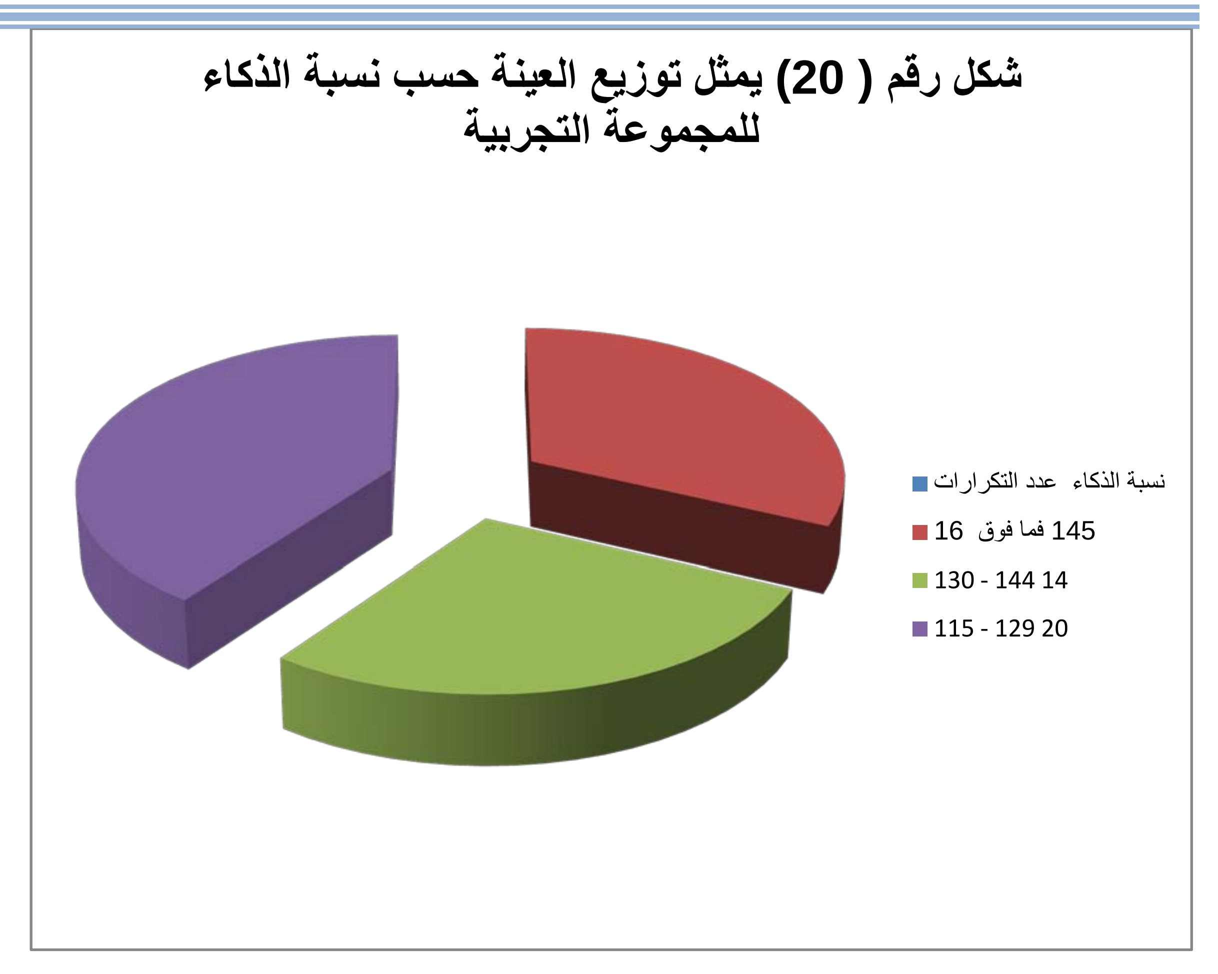



- شكل رقم (19) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب الجنس

**- جدول رقم (30) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب نسبة الذكاء:**

| نسبة الذكاء | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **145 فما فوق** | 16 | 32% |
| **130 - 144** | 14 | 28% |
| **115 - 129** | 20 | 40% |
| **المجموع** | 50 | 100% |

يتضح من خلال الجدول أن التلاميذ الموهوبين في المجموعة التجريبية لعينة الدراسة مصنفين في فيئات توضح نسبة ذكائهم على كل من مقياس مكعبات كوس الأدائي واختبار الذكاء للدكتورة إجلال السري أن الفئة الكبرى التي تتشكل منها عينة الدراسة في المجموعة الضابطة هي [129 - 115] وكان مجموعها 20 بنسبة مئوية تقدر بـ 40.00% من إجمالي العينة وتليها فئة [145 فما فوق ] بمجموع 16ونسبة مئوية تقدر ب 32%. في حين كانت أقل نسبة في الفئة [ 144- 130] بمجموع 14 تلاميذ ونسبة مئوية مقدرة ب 28.00%.

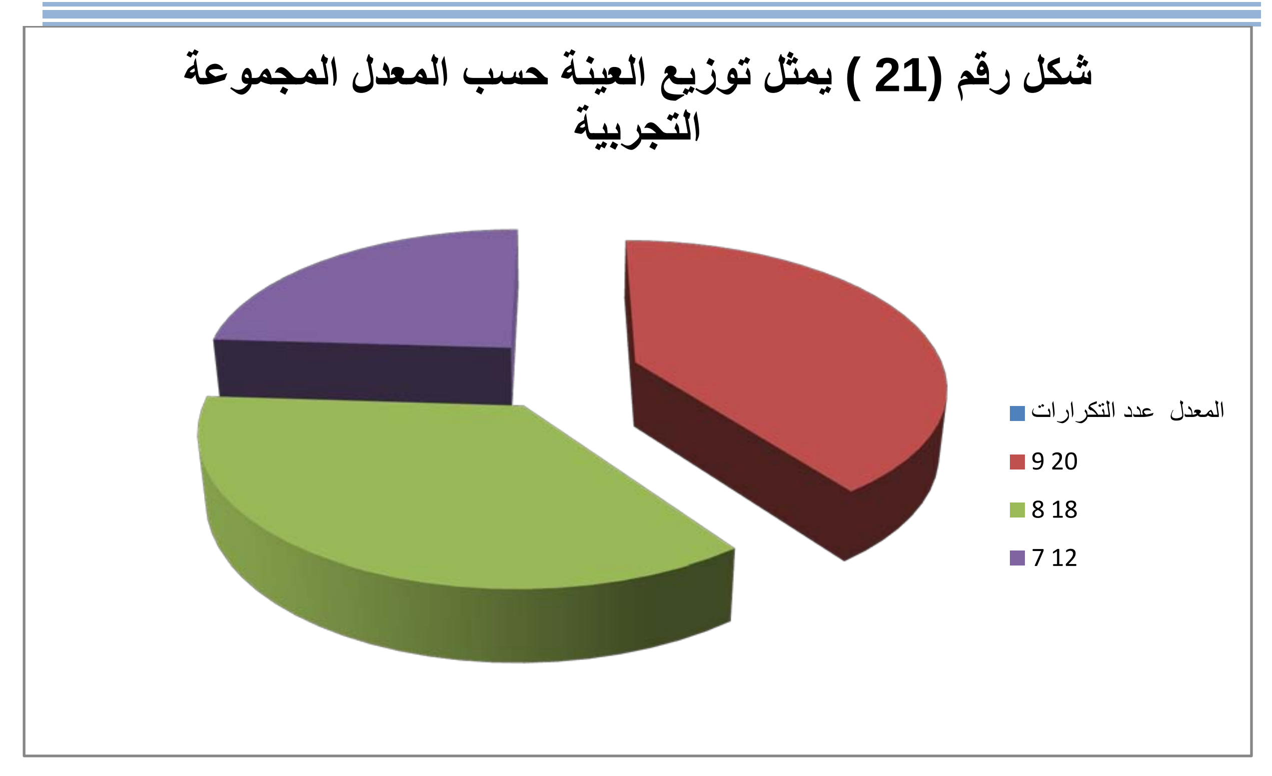



**شكل رقم (20) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجرييبة حسب نسبة الذكاء**

**- جدول رقم ( 31 ) يمثل توزيع العينة حسب المعدل في المجموعة التجريبية:**

| المعدل | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **9** | 20 | 40 % |
| **8** | 18 | 36% |
| **7** | 12 | 24% |
| **المجموع =** | 50 | 100% |

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية التلاميذ الموهوبين الذين تتكون منهم عينة الدراسة في المجموعة التجريبية كانت معدلتهم بمتوسط 9 بمجموع (20) تلميذ، ونسبة مئوية تقدر بـ 40.00 %،يليها الأطفال الذين كانت معدلاتهم بمتوسط 8 بمجموع 18 ونسبة مئوية تقدر بـ 36.00%، فيما كان أقل مجموع للأطفال الذين كان متوسط معادلتهم 7وكان وكان 12 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ24.00 % .

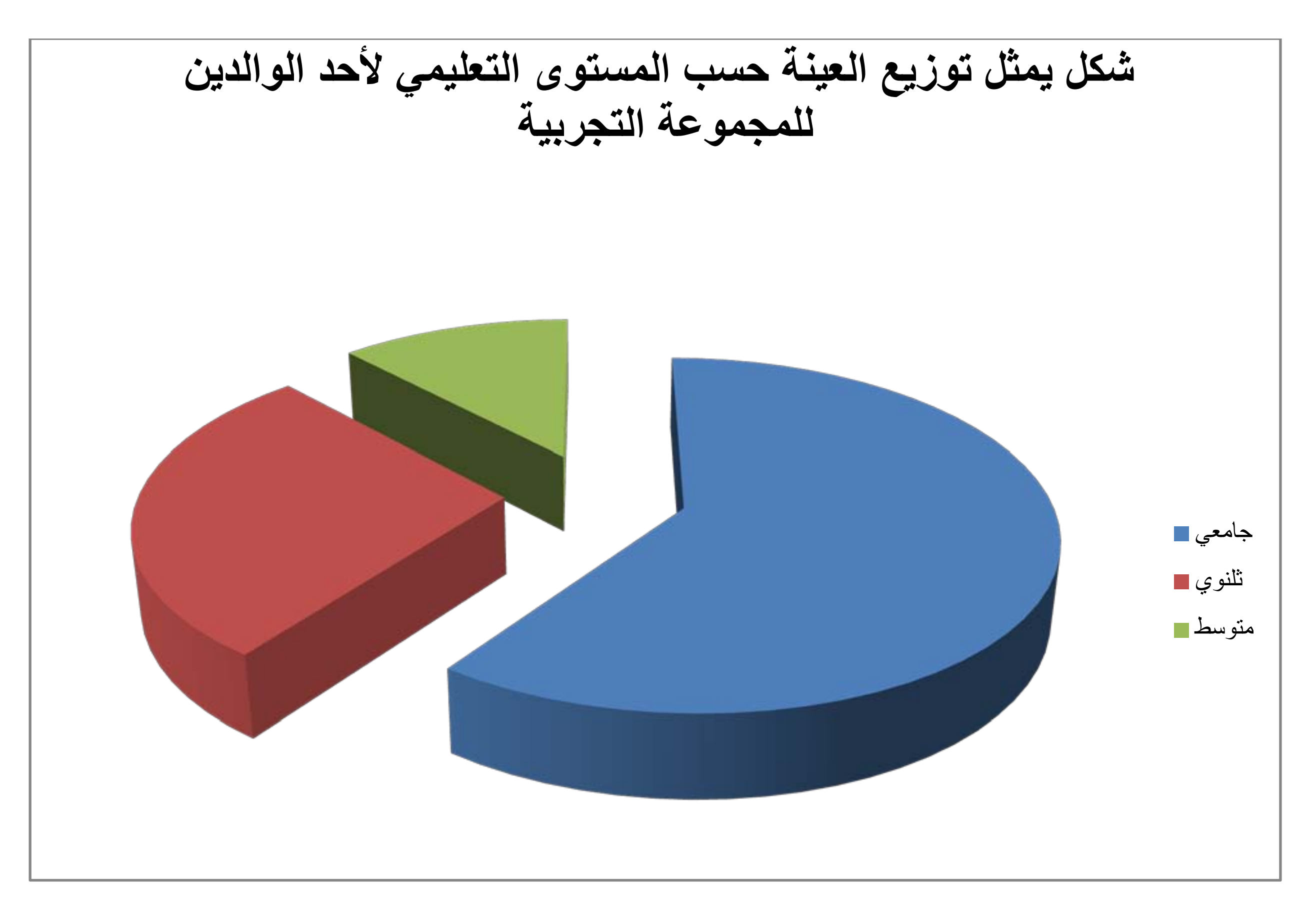



**- شكل رقم ( 21) يمثل توزيع العينة حسب المعدل في المجموعة التجريبية**

**- جدول رقم (32) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب المستوى التعليمي لأحد الوالدين :**

| المستوى التعليمي للأب | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **جامعي** | 30 | % 60 |
| **ثانوي** | 13 | % 26 |
| **متوسط** | 7 | % 14 |
| **المجموع =** | 50 | % 100 |

حسب المستوى التعليمي للوالدين: يتضح من خلال الجدول أن 30 تلميذا من عينة الدراسة في المجموعة التجريبية كان المستوى التعليمي لوالديهم جامعي بنسبة مئوية تقدر بـ 60 % يليه 13 تلميذا من أفراد العينة بنسبة مؤوية تقدر بـ 26% لنفس المجموعة التجريبية كان المستوى التعليمي للوالدين ثانوي، في حين كان أضعف مجموع 7 للتلاميذ الذي كان المستوى التعليمي لأحد الوالدين متوسط بنسبة مؤوية تقدر بـ 14% .

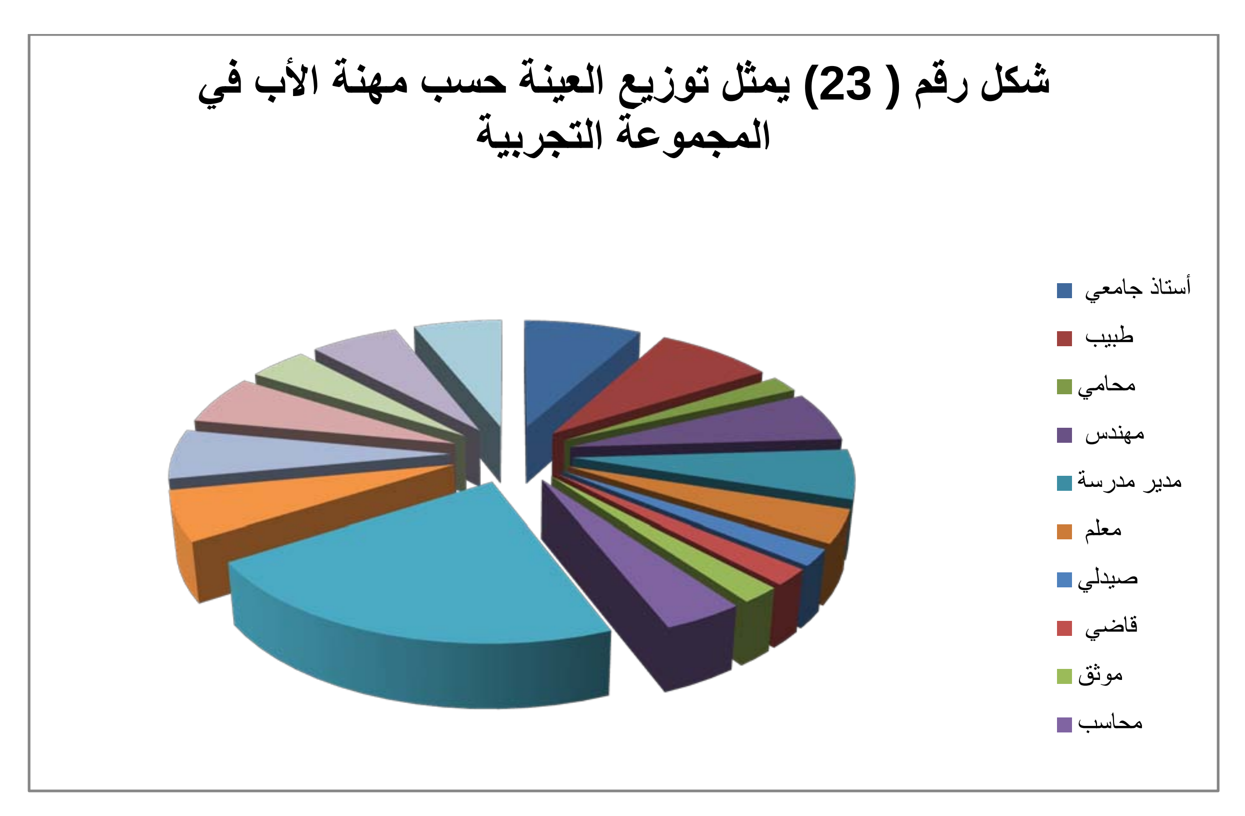



**- شكل رقم (22) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب المستوى التعليمي لأحد الوالدين**

- جدول يمثل رقم (33 ) توزيع العينة حسب مهنة الأب في المجموعة التجريبية:

| مهنة الأب | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أستاذ جامعي | 4 | 8% |
| طبيب | 4 | 8% |
| محامي | 1 | 2% |
| مهندس | 3 | 6% |
| مدير مدرسة | 3 | 6% |
| معلم | 3 | 6% |
| صيدلي | 2 | 4% |
| قاضي | 1 | 2% |
| موثق | 1 | 2% |
| محاسب | 1 | 2% |
| شرطي | 2 | 4% |
| موظف إدارة | 11 | 22% |
| حرفي | 3 | 6% |
| تاجر | 3 | 6% |
| سائق | 3 | 6% |
| ميكانيكي | 2 | 4% |
| لا يعمل | 3 | 6% |
| مجموع | 50 | %100 |

من خلال هذا الجدول الذي يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب مهنة الأب يتضح أن هناك تعادل في عدد الأطفال الذين كانت مهنة الأب طبيب و أستاذ جامعي حيث قدر المجموع بـ 4 مفردات بنسبة مئوية تقدر بـ 8% ، كما تعادل عدد المفردات حسب مهنة الأب في المهن التالية : مهندس،مدير مدرسة ، معلم،حرفي ، تاجر ، سائق وكان المجموع 3 مفردات لكل مهنة من المهن بنسبة مئوي تقدر بـ 6% كما تعادل معهم من حيث المجموع و النسبة المئوية الأطفال الذين لا مهنة للأب ، يليهم تعادل المفردات من حيث العد دفي المهن التالية : صيدلي ،شرطي،ميكانيكي حيث كان المجموع 2 بنسبة مئوية تقدر بـ 4 % و كان أقل مجموع للمفردات 1 حسب مهنة الأب كان في المهن محامي ، قاضي ،موثق ، محاسب بنسبة مئوية تقدر بـ




**- شكل يمثل رقم (23 ) توزيع العينة حسب مهنة الأب في المجموعة التجريبية**

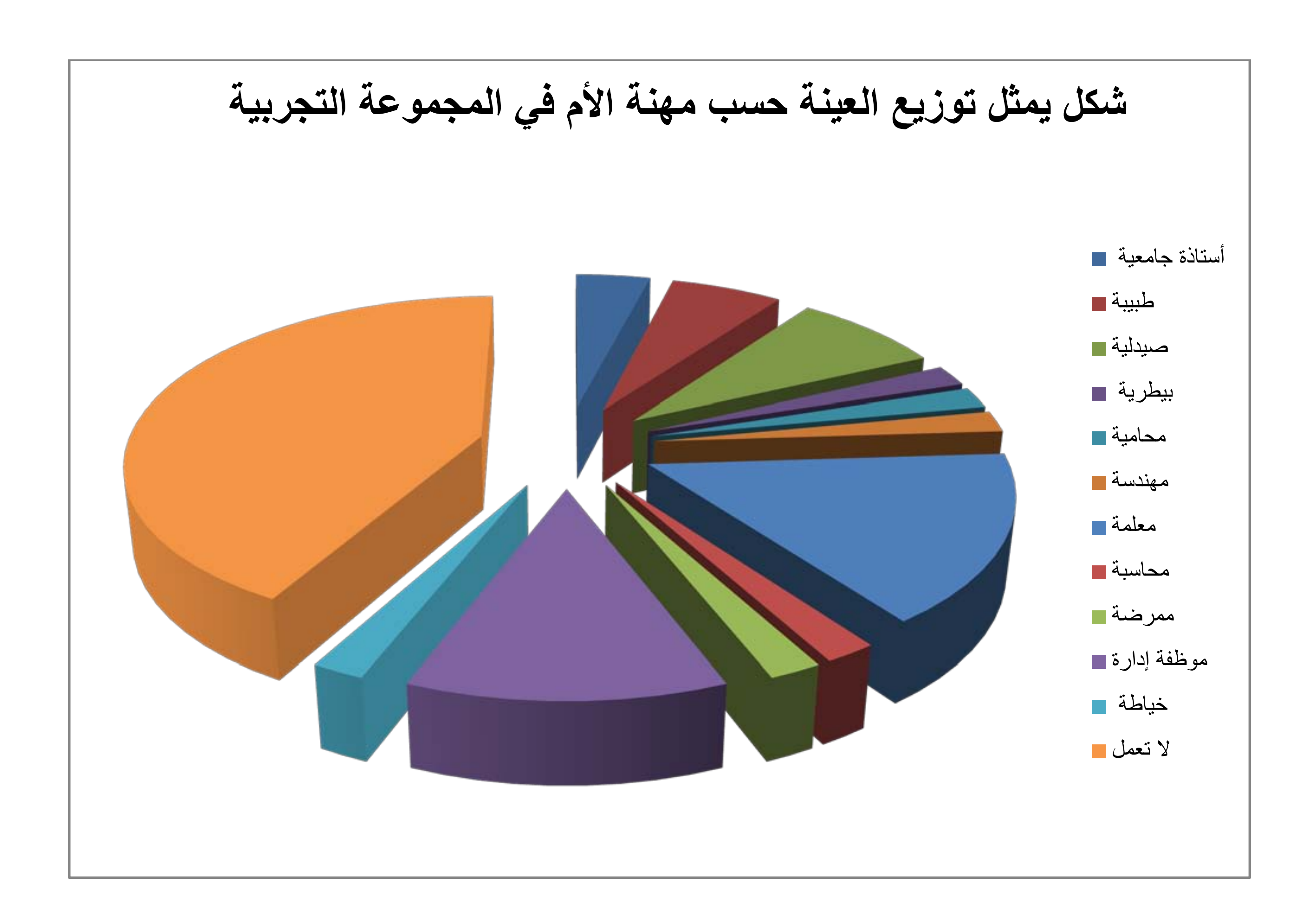
**- جدول رقم (34) يمثل توزيع العينة حسب مهنة الأم في المجموعة التجريبية:**

| مهنة الأم | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **أستاذة جامعية** | 2 | %4 |
| **طبيبة** | 3 | %6 |
| **صيدلية** | 4 | %8 |
| **بيطرية** | 1 | %2 |
| **محامية** | 1 | %2 |
| **مهندسة** | 1 | %2 |
| **معلمة** | 8 | %16 |
| **محاسبة** | 1 | %2 |
| **ممرضة** | 1 | %2 |
| **موظفة إدارة** | 6 | %12 |
| **خياطة** | 1 | %2 |
| **لا تعمل** | 21 | %42 |
| **مجموع** | 50 | %100 |

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب مهنة الأم يتضح أن أكبر مجموع كان لصالح المفردات الذين أمهاتهم لا يعملن وكان 21 بنسبة مئوية تقدر بـ 42 % ، يليها مجموع الأفراد الذين كانت مهنة أمهاتهم معلمة وقدر بـ 8

مفردات بنسبة مئوية تقدر بـ 16 %، ثم نجد المفردات الذين أمهاتهم موظفات في الإدارة وكان مجموعهم 6 مفردات بنسبة مئوية تقدر بـ 12 % ، وبعدها مجموع المفردات الذين

أمهاتهم يعملن صيدلانيات وقدر بـ 4 ونسبة مئوية تقدر ب 8 % ، ثم مجموع المفردات الذين كانت مهنة أمهاتهم طبيبة وكان 3 بنسبة مئوية تقدر بـ 6 %، أما مجموع المفردات الذين مهنة أمهاتهم أستاذة جامعية فكان 2 بنسبة مئوية تقدر بـ 4 % ، فيما كان أضعف مجموع 1 وتعادل فيه المفردات الذين مهنة أمهاتهم بيطرية، محامية، مهندسة ، محاسبة ، ممرضة ، خياطة ، بنسبة مئوية تقدر بـ 2 %.

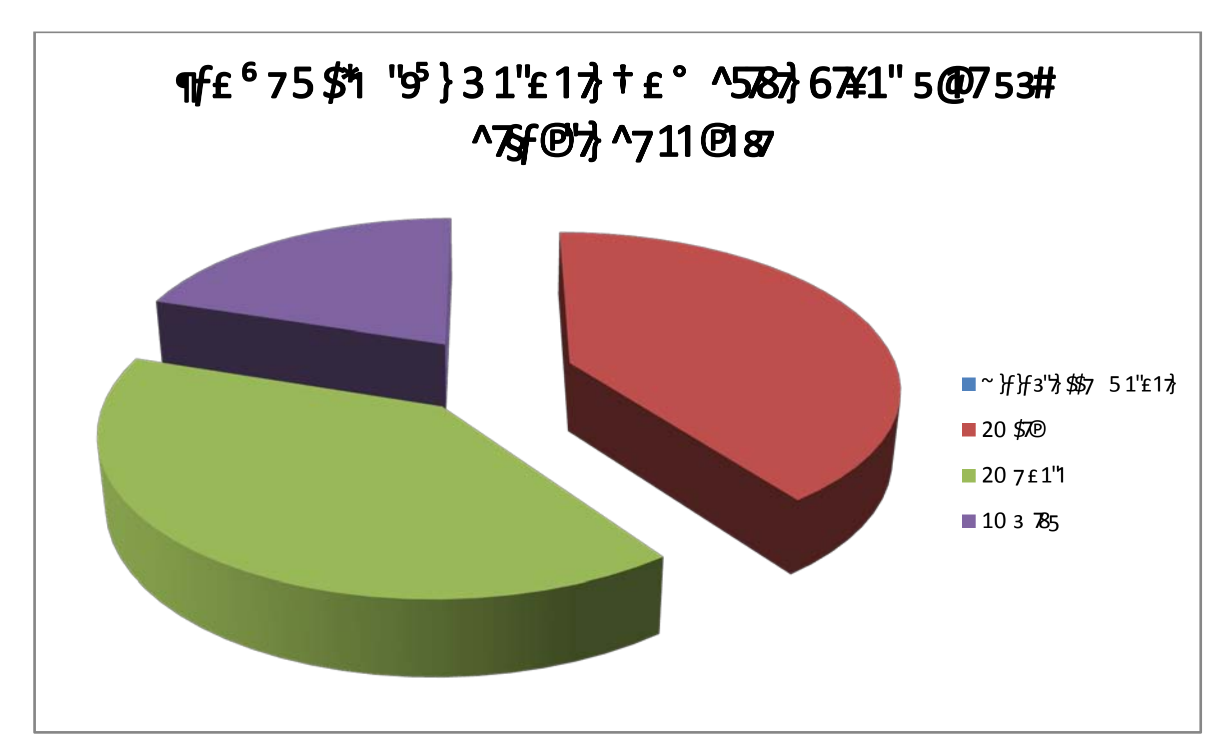



- شكل رقم (24) يمثل توزيع العينة حسب مهنة الأم في المجموعة التجريبية

**- جدول رقم ( 35) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب المستوى الاقتصادي للأسرة :**

| المستوي | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **جيد** | 20 | % 40 |
| **متوسط** | 20 | % 40 |
| **ضعيف** | 10 | % 20 |
| **المجموع =** | 50 | % 100 |

وفي هذا الجدول يتضح توزيع أفراد العينة في المجموعة التجريبية حسب المستوى الاقتصادي للأسرة، وهو ما يبينه الرسم البياني كذلك.حيث نجد أن 20 تلميذ كان المستوى الاقتصادي للأسرة جيد بنسبة مئوية تقدر بـ 40 % ،ويتطابق معهم المجموع التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط للأسرة بمجموع 20ونبة مئوية تقدر بـ40 % ، في حين كانت أضعف نسبة مئوية تقدر بت 20 % للتلاميذ ذوو المستوى الاقتصادي الضعيف.

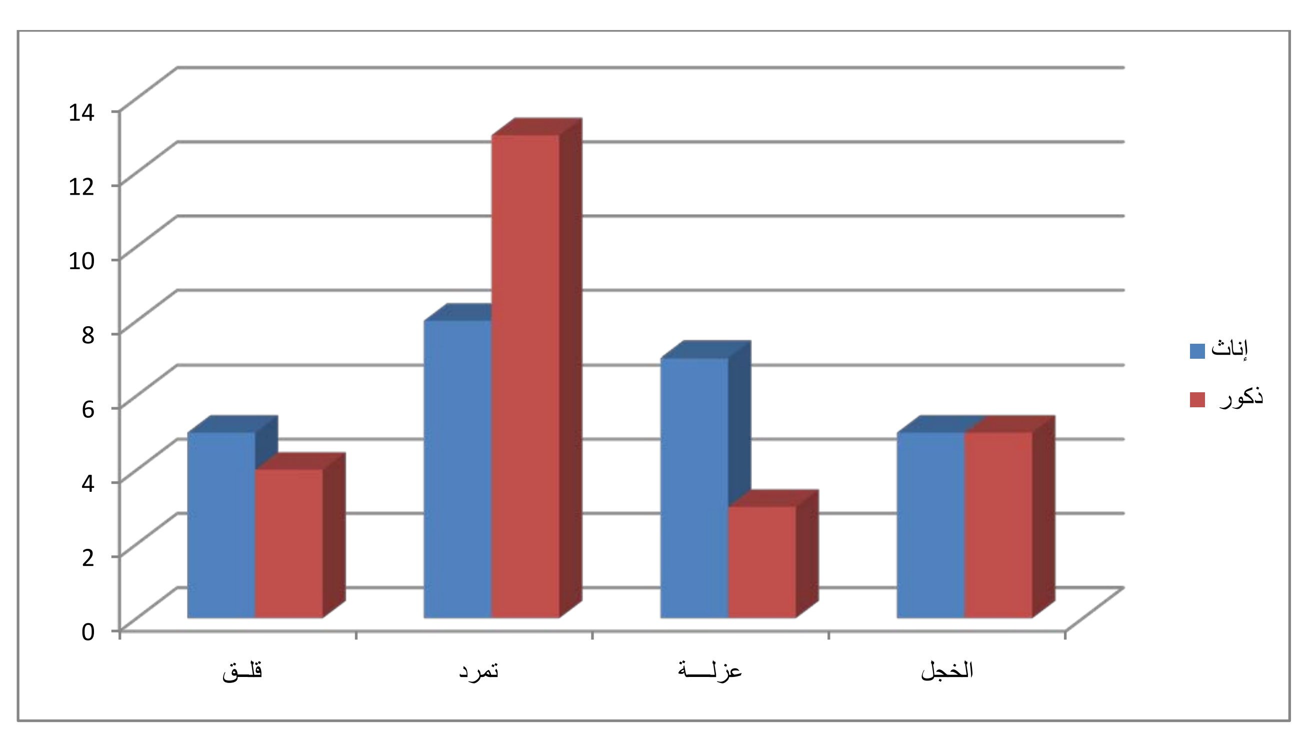


- شكل رقم ( 25) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب المستوى الاقتصادي للأسرة

- جدول رقم ( 36) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب المشكلات الانفعالية :

| الجنس | الخجل | | عزلـــة | | تمرد | | قلـق | | مجموع | مجموع النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع | النسبة | مجموع | النسبة | مجموع | النسبة | مجموع | النسبة | | |
| إناث | 5 | %10 | 7 | %14 | 8 | 16 % | 5 | %10 | 25 | %50 |
| ذكور | 5 | %10 | 3 | %6 | 13 | %26 | 4 | %8 | 25 | %50 |
| مجموع= | 10 | %20 | 10 | 20 % | 21 | %42 | 9 | %18 | 50 | %100 |

من خلال الجدول الذي يبين توزيع أفراد العينة في المجموعة التجريبية من الذكور والإناث بالنسبة لوجود المشكلات الانفعالية لديهم وهي الخجل ، القلق ، العزلة ، التمرد نلاحظ أن مجموع نتائج الإناث كان متساوي مع مجموع نتائج الذكور على محور الخجل، حيث بلغ المجموع 5 إجابات لصالح لإناث بنسبة مئوية تقدر بـ 10% كذلك تحصل الذكور على نفس النتيجة. في حين فاق عدد الإناث عدد الذكور في كل من محور القلق والعزلة ،حيث كان مجموع الإناث على محور القلق 5 مفردات بنسبة مئوية تقدر بـ 10 % في مقابل 4 ذكور بنسبة مئوية تقدر ب 8 % ، كذلك بالنسبة لمقياس العزلة كان مجموعه 7 مفردات بنسبة مئوية تقدر بـ 14 % كانت لصالح الإناث و 3 ذكور بنسبة مئوية تقدر بـ 6 % ، في حين فاق مجموع الذكور مجموع الإناث على محور التمرد في المجموعة التجريبية وكان 13 بنسبة مئوية تقدر بـ 26 % مقابل 8للإناث بنسبة مئوية تقدر 16%



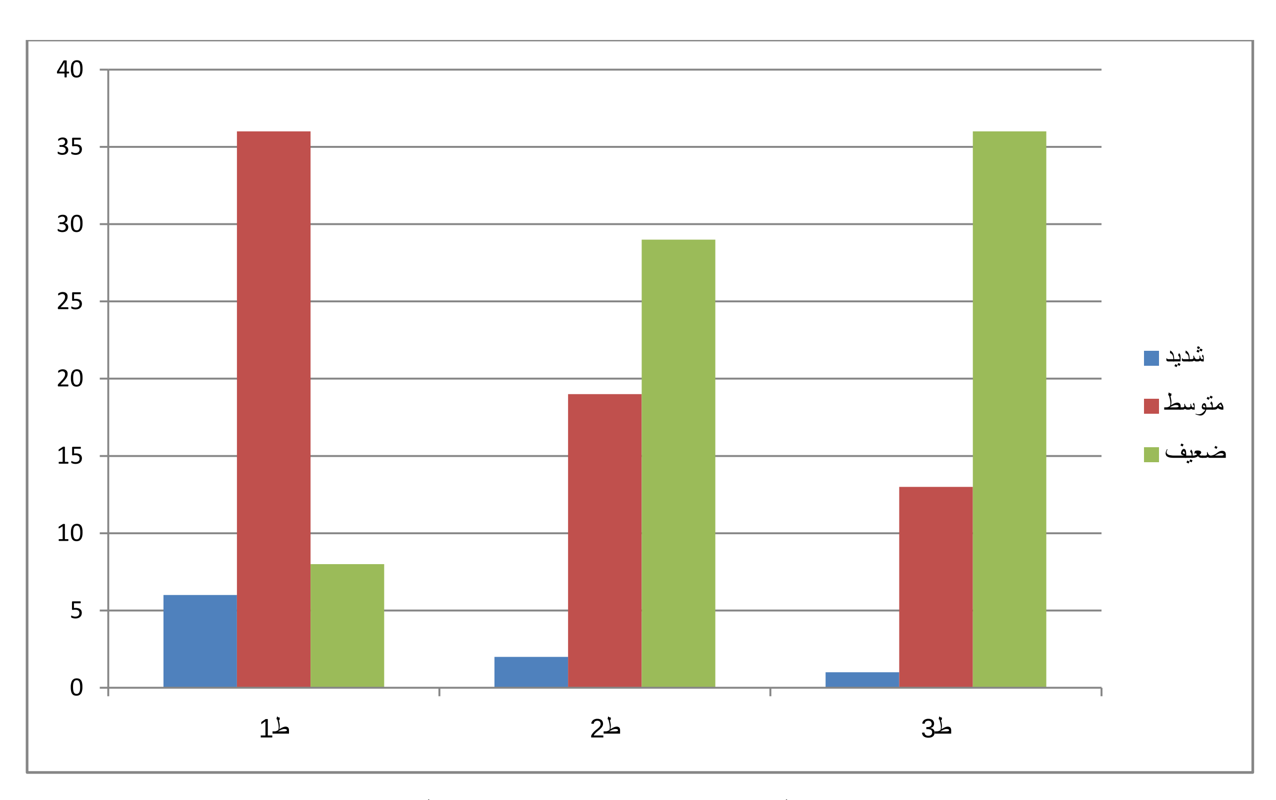

**شكل رقم ( 26) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب المشكلات الانفعالية :**

**- جدول رقم يمثل (37 ) توزيع العينة حسب المشكلات الانفعالية على مقياس الحاجات الإرشادية:**

| الحدّة | ط3 | النسبة | ط2 | النسبة | ط1 | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| شديد | 1 | %2 | 2 | %4 | 6 | %12 |
| متوسط | 13 | %26 | 19 | %38 | 36 | %72 |
| ضعيف | 36 | %72 | 29 | %58 | 8 | %16 |
| مجموع = | 50 | %100 | 50 | % 100 | 50 | %100 |

من خلال هذا الجدول يمثل توزيع العينة حسب حدّة المشكلات الانفعالية على مقياس الحاجات الإرشادية عند مفردات المجموعة التجريبية يتضح أن أغلبية مفردات المجموعة التجريبية كانت حدّة المشكلات لديهم متوسطة في التطبيق الأول حيث بلغ مجموع المفردات عند هذا المستوى من الحدّة 36 مفردة بنسبة مئوية تقدر بـ 72% في حين مجموع التطبيق الثاني كان 19 مفردة و13 في التطبيق الثالث (التتبعي) ، وكانت نتائج مفردات المجموعة التجربة أكثر ارتفاع عند المستوى الضعيف في التطبيق الثاني وكان المجموع 29 ونسبة مئوية تقدر بـ 58% وفي التطبيق الثالث حيث كان المجموع 36 بنسبة مئوية تقدر بـ 72 %.
حيث يتبين من خلال الجدول أن هناك تغيير في النتائج بين التطبيق القبلي و البعدي و التتبعي

أين نقصت إجابات مفردات العينة في المستوى المتوسط في التطبيق الثاني والثالث وارتفعت النتائج في المستوى الضعيف كما نقصت في المستوى الشديد.



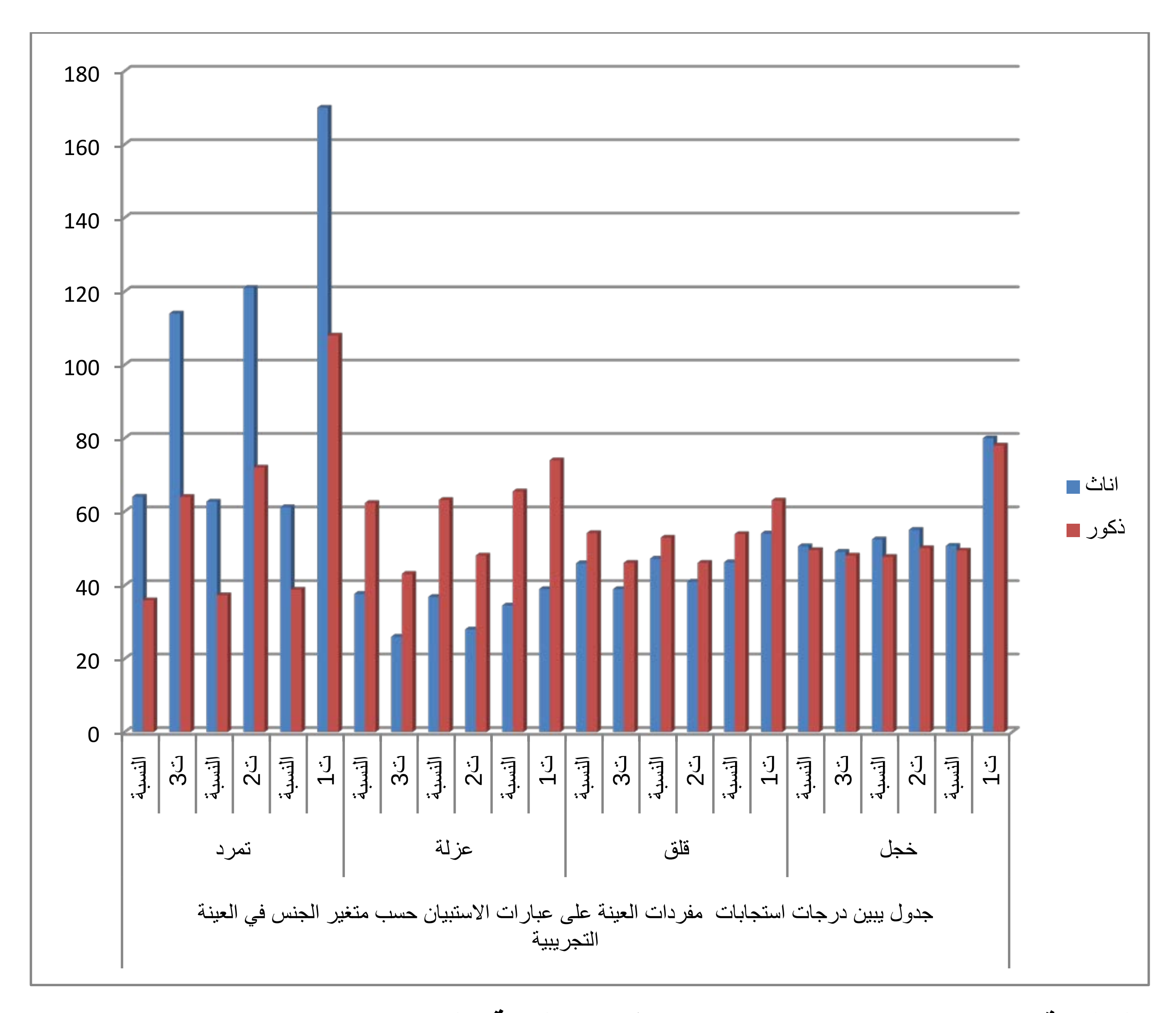

**- شكل رقم يمثل (27 ) توزيع العينة حسب المشكلات الانفعالية في مقياس الحاجات الإرشادية**

جدول رقم (38 ) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير الجنس في العينة التجريبية

| تمرد | | | | | | عزلة | | | | | | قلق | | | | | | خجل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 |
| 64,04 | 114 | 62,69 | 121 | 61,15 | 170 | 37,68 | 16 | 36,84 | 28 | 34,51 | 39 | 45,88 | 39 | 47,13 | 41 | 46,15 | 54 | 50,52 | 49 | 52,38 | 55 | 50,63 | 80 |
| 35,96 | 64 | 37,31 | 72 | 38,85 | 108 | 62,32 | 43 | 63,16 | 48 | 65,49 | 74 | 54,12 | 46 | 52,87 | 46 | 53,85 | 63 | 49,48 | 48 | 47,62 | 50 | 49,37 | 78 |
| 100 | 178 | 100 | 193 | 100 | 278 | 100 | 69 | 100 | 76 | 100 | 113 | 100 | 85 | 100,00 | 87 | 100 | 117 | 100 | 97 | 100 | 105 | 100 | 158 |

من خلال هذا الجدول الذي يبين توزيع أفراد العينة من الذكور والإناث بالنسبة لوجود مشكلات انفعالية لديهم وهي الخجل ، القلق ، العزلة التمرد في المجموعة التجريبية نلاحظ أن عدد إجابات الإناث على المحاور التي تتناول الخجل والتمرد كان أكبر من عدد إجابات الذكور ، حيث على المحور الذي يقيس الخجل كان مجموع الإناث فيه 80 بنسبة مئوية تقدر بـ 50.63 % في التطبيق القبلي وبمجموع 55 ونسبة مئوية تقدر بت 52.38% في

التطبيق البعدي ، في حين كان مجموع الذكور 78 وبنسبة مئوية تقدر بـ 49.36 % في التطبيق القبلي ، وبمجموع يساوي50 في التطبيق البعدي ونسبة مئوية تقدر بـ 47.61 % . وكان مجموع الإناث على محور التمرد 170 بنسبة مئوية تقدر بـ 61.69 % في التطبيق القبلي وبمجموع 121 ونسبة مئوية تقدر بـ 62.69% في التطبيق البعدي وكان مجموع الذكور108 بنسبة مئوية تقدر بـ 38.84 % في التطبيق القبلي وبمجموع 72 في التطبيق البعدي ونسبة مئوية تقدر بـ 37.30%. وكانت نتائج الذكور أكثر من نتائج البنات على محور القلق والعزلة ، فكان مجموعهم على مشكلة القلق 63 وبنسبة مئوية تقدر بـ 53.84% في التطبيق القبلي وبمجموع 46 ونسبة مئوية تقدر بـ 52.87 % وكان مجموع الإناث على نفس المشكلة 54 بنسبة مئوية تقدر بـ 46.12 % في التطبيق القبلي وبمجموع 41 ونسبة مئوية تقدر بـ 47.12 % في التطبيق البعدي ، فيما كان مجموع الذكور على مشكلة العزلة 74 ونسبة مئوية تقدر بـ 65.48 والإناث 39 بنسبة مئوية تقدر بـ 34.51 % في التطبيق القبلي ، وبمجموع 48 ونسبة مئوية تقدر بـ 63.15% للذكور وبمجموع 28 ونسبة مئوية تقدر بـ 36.84 % للإناث في التطبيق البعدي . أما بالنسبة لحدّة المشكلات الانفعالية من حيث الجنس فهي أكثر حدّة عند الإناث منه عند الذكور . هذا ما نستدل عليه من خلال المجموع الكلي للمشكلات الانفعالية عند الجنسين في الجدول أعلاه حيث كان مجموع الإناث في التطبيق القبلي 343 و245 في التطبيق البعدي فيما كان مجموع الذكور 323 في التطبيق القبلي و 216 في التطبيق البعدي .



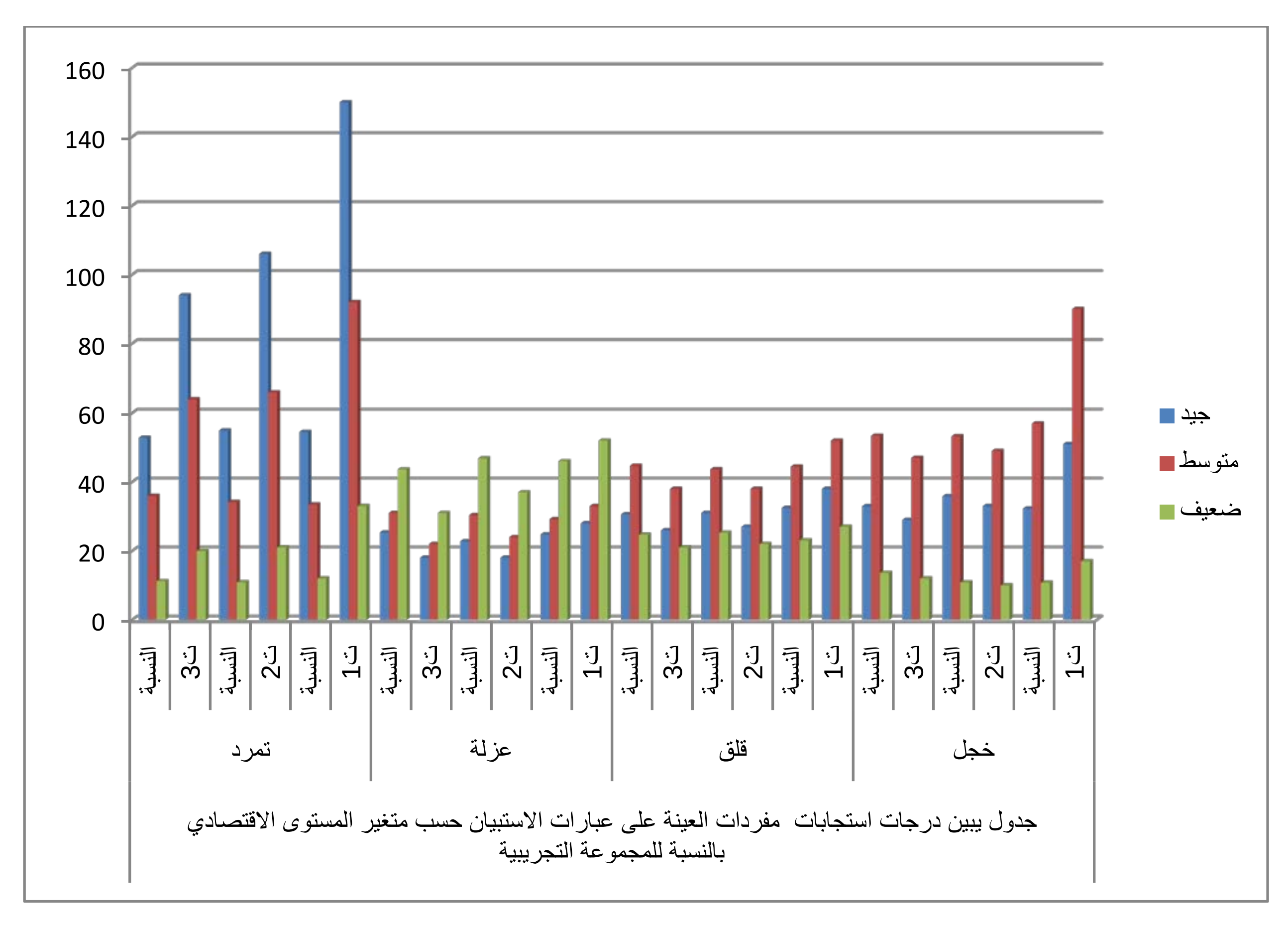

**ـ شكل رقم ( 28) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير الجنس في العينة التجريبية**

جدول رقم (39) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى الاقتصادي بالنسبة للمجموعة التجريبية

| | تمرد | | | | | | عزلة | | | | | | قلق | | | | | | خجل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 | النسبة | ت3 | النسبة | ت2 | النسبة | ت1 |
| جيد | 52,81 | 94,00 | 54,92 | 106,00 | 54,55 | 150,00 | 25,35 | 18,00 | 22,78 | 18,00 | 24,78 | 28,00 | 30,5882 | 26 | 31,0345 | 27 | 32,4786 | 38 | 32,9545 | 29 | 35,8696 | 33 | 32,2785 | 51 |
| متوسط | 35,96 | 64,00 | 34,20 | 66,00 | 33,45 | 92,00 | 30,99 | 22,00 | 30,38 | 24,00 | 29,20 | 33,00 | 44,7059 | 38 | 43,6782 | 38 | 44,4444 | 52 | 53,4091 | 47 | 53,2609 | 49 | 56,962 | 90 |
| ضعيف | 11,24 | 20,00 | 10,88 | 21,00 | 12,00 | 33,00 | 43,66 | 31,00 | 46,84 | 37,00 | 46,02 | 52,00 | 24,7059 | 21 | 25,2874 | 22 | 23,0769 | 27 | 13,6364 | 12 | 10,8696 | 10 | 10,7595 | 17 |
| المجموع | 100 | 187 | 100 | 193 | 100 | 275 | 100 | 71 | 100,00 | 79 | 100 | 113 | 100 | 85 | 100 | 87 | 100 | 117 | 100 | 88 | 100 | 92 | 100 | 158 |

من خلال هذا الجدول الذي يبين توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب المستوى الاقتصادي لأسرهم بالنسبة لوجود المشكلات الانفعالية لديهم نلاحظ أن ارتفاع نتيجة مفردات العينة في المجموعة التجريبية من ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط على محور

القلق بمجموع 52 ونسبة مئوية تقدر بـ 44.44 % في القياس القبلي و بمجموع 38 ونسبة مئوية تقدر بـ 43.67 % في التطبيق البعدي . و على محور الخجل كذلك بمجموع 90 ونسبة مئوية تقدر بـ 56.96 %في التطبيق القبلي ، وبمجموع 49 ونسبة مئوية تقدر بـ 53.26 % في التطبيق البعدي . في حين كانت نتائج مفردات العينة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع في المجموعة التجريبية أعلى على محور التمرد في القياسين حيث كانت مجموع الإجابات في القياس القبلي 150 بنسبة مئوية تقدر 54.54 % في التطبيق القبلي ومجموع التطبيق الثاني 106 بنسبة مئوية تقدربـ 54.92 % . أما محور العزلة فأعلى مجموع فيه كان لصلح مفردات المجموعة من ذوي المستوى الاقتصادي الضعيف وقدر في التطبيق القبلي بـ 52 ونسبة مئوية تقدر بـ 46.01 % ، أما في التطبيق الثاني كان المجموع 37 بنسبة مئوية تقدر بـ 46.83 % . أما بالنسبة للمجموع الكلي المشكلات الانفعالية في التطبيق القبلي فكان متساوي في المستويين الجيد والمتوسط وهذا راجع لتساوي عدد أفراد العينة في المستويين في المجموعة التجريبية وقدر المجموع ب 267 للمستويين. أما في التطبيق البعدي فكانت اعلى نسبة للمستوى الاقتصادي الجيد بالرغم من تساوي عدد أفراد العينة، في حين كانت المشكلات الانفعالية أقل حدّة في التطبيقين في المستوى الاقتصادي الضعيف.

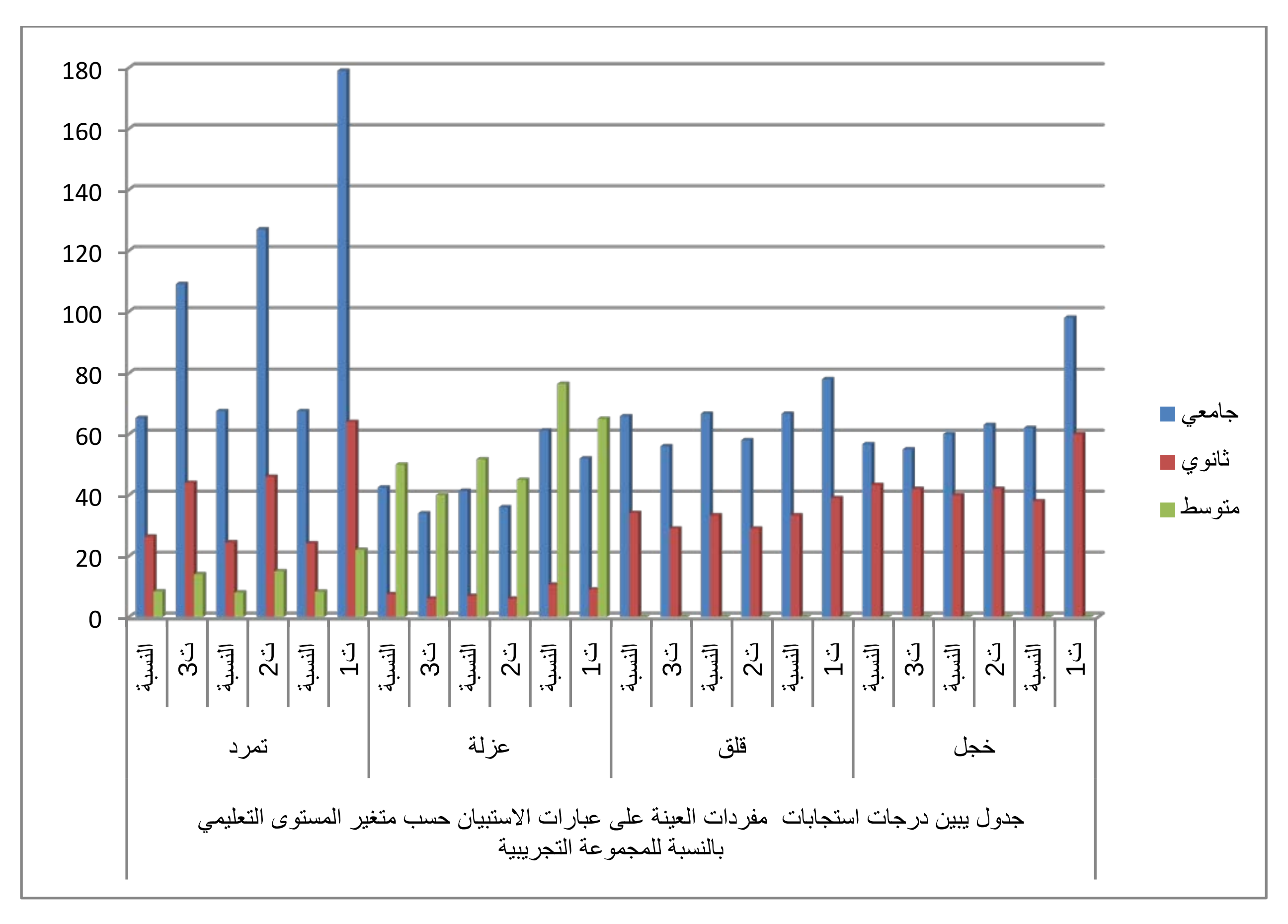



**شكل رقم (29) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة بالنسبة للمجموعة التجريبية**

جدول رقم (40) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى التعليمي لأحد الوالدين بالنسبة للمجموعة التجريبية

| | تمرد | | | | | | عزلة | | | | | | قلق | | | | | | خجل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | النسبة | ت 3 | النسبة | ت 2 | النسبة | ت 1 | النسبة | ت 3 | النسبة | ت 2 | النسبة | ت 1 | النسبة | ت 3 | النسبة | ت 2 | النسبة | ت 1 | النسبة | ت 3 | النسبة | ت 2 | النسبة | ت 1 |
| جامعي | 65,26 | 109 | 67,55 | 127, | 67,55 | 179,00 | 42,50 | 34,00 | 41,38 | 36,00 | 61,18 | 52,00 | 65,88 | 56,00 | 66,67 | 58,00 | 66,67 | 78,00 | 56,70 | 55,00 | 60,00 | 63,00 | 62,03 | 98 |
| ثانوي | 26,34731 | 44 | 24,47 | 46,00 | 24,15 | 64,00 | 7,50 | 6,00 | 6,90 | 6,00 | 10,59 | 9,00 | 34,12 | 29,00 | 33,33 | 29,00 | 33,33 | 39,00 | 43,30 | 42,00 | 40,00 | 42,00 | 37,97 | 60,00 |
| متوسط | 8,383234 | 14 | 7,98 | 15 | 8,30 | 22 | 50 | 40 | 51,72 | 45 | 76,47 | 65 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| المجموع | 100 | 167 | 100 | 188 | 100 | 256 | 100 | 80 | 100 | 87 | 148,24 | 1206 | 100 | 85 | 100 | 87 | 100 | 117 | 100 | 97 | 100 | 150 | 100 | 185 |

من خلال هذا الجدول الذي يبين توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب المستوى التعليمي لأحد الوالدين بالنسبة لوجود المشكلات الانفعالية لديهم نلاحظ أن المشكلات الانفعالية كانت أكثر حدّة عند مفردات المجموعة التجريبية من ذوي المستوى التعليمي الجامعي لأحد الوالدين مقارنة مع ذوي المستوى التعليمي المتوسط والثانوي لأحد الوالدين . حيث كان مجموع الكلي في التطبيق القبلي 407 والتطبيق البعدي 284. وكان المجموع مرتفع في المستوى التعليمي الجامعي على محور التمرد والخجل و القلق فكان مجموع محور التمرد في التطبيق القبلي 179ونسبة مئوية تقدر بـ 67.54 % وفي التطبيق الثاني كان 127 ونسبة مئوية تقدر بـ 67.55 % ، ومجموع محور الخجل 98 ونسبة مئوية تقدر بـ 62.03% في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي 63 وبنسبة مئوية تقدر بـ 60.00 % ، وعلى محور القلق في التطبيق القبلي78 ونسبة مئوية تقدر بـ 66.66 % و 58 ونسبة مئوية تقدر بـ 66.66 % .أما محور العزلة فأعلى مجموع فيه كانت في المستوى التعليمي المتوسط قدر بـ 65 ونسبة مئوية تقدر بـ 76.47% في التطبيق القبلي وبمجموع 45 ونسبة مئوية تقدر بـ 51.72 % . وقد يعود ارتفاع درجات مفردات العينة في المجموعة التجريبية من ذوي المستوى التعليمي الجامعي لأحد الوالدين لكبر عدد المفردات ، وبلغ (30) مفردة ، وبلغ عدد مفردات ذوي المستوى التعليمي الثانوي (14) مفردة ، فيما كان بلغ عدد مفردات ذوي المستوى التعليمي المتوسط لأحد الوالدين (6) مفردات .




**شكل رقم (30) يبين درجات استجابات مفردات العينة على عبارات الاستبيان حسب متغير المستوى التعليمي لأحد الوالدين بالنسبة للمجموعة التجريبية**

**1 - 2 - عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:**

نحسب المتوسط الحسابي للاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للمحاور الأربعة : الخجل ، القلق ، العزلة ، التمرد.ونحسب الدرجة الكلية .

**- جدول رقم (41) يبين المتوسط الحسابي للاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجموعات / الأبعاد | المجموعة التجريبية | | الفارق | المجموعة الضابطة | | الفارق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | قياس قبلي | قياس بعدي | ق ب - ق ق | قياس قبلي | قياس بعدي | ق ب - ق ق |
| العزلة | 11.3 | 7.6 | 3.7 | 8 | 8 | 0 |
| التمرد | 13.23 | 9.19 | 4.04 | 10.28 | 8.52 | 1.76 |
| الخجل | 15.8 | 10.5 | 5.3 | 11 | 8.85 | 2.15 |
| القلق | 13 | 9.66 | 3.34 | 9.62 | 7.87 | 1.75 |

من خلال الجدول يتضح أن هناك نقص في المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، ففي الدرجة الكلية للمشكلات الانفعالية كان الفارق في المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 4.1. أما المجموعة الضابطة فكان الفارق 1.88 . وفي مشكلة العزلة كان الفارق في المتوسطات الحسابية 3.7 للمجموعة التجريبية أما في المجموعة الضابطة كان 0. وفي مشكلة التمرد كان الفارق في المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 4.04، وفي المجموعة الضابطة كان 1.76 . أما بالنسبة لمشكلة الخجل فكان الفارق في المتوسطات بين القياسين 5.3 للمجموعة التجريبية و 2.15 للمجموعة الضابطة . في حين كان الفارق في المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمشكلة القلق 3.34 للمجموعة التجريبية و 1.75 للمجموعة الضابطة.

وهذا يعني أن هناك نقصان في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للمشكلات الانفعالية وفي متوسط كل مشكلة على حدا لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على نقص في درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي .

ولتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام (T .TES) لقياس الدلالة الإحصائية للفرق في متوسطات درجة المشكلات الانفعالية بين القياس القبلي والقياس البعدي لكل مجموعة من مجموعات الدراسة **(العمليات الحسابية والجداول بالتفصيل في الملحق رقم 06).**

## 1 - 2 - 1 عرض النتائج التفصيلة المتعلقة بالفرضية العامة :

**للتحقق من الفرضية العامة :**

ـ هناك علاقة ارتباطيه بين البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي و المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية.

قمنا بحساب الدرجتين الكليتين للتطبيق القبلي والتطبيق البعدي في المجموعتين التجربية والضابطة كما يلي :

**ـ جدول (42) يوضح قيم (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي النفسي الجماعي :**

| المجموعات | العدد |  | مجموع | مربع الانحرافات | متوسط الفروق | مجموع الفروق | المتوسط | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  | التطبيق | العدد |  |  |  |  |  |  |  |  |
| المجموعة التجريبية | قبلي | 50 | 666 | 326.88 | 4.1 | 205 | 13.32 | 98 | 8.91 | 0.05 |
|  | بعدي | 50 | 461 | 202.58 |  |  | 9.22 |  |  |  |
| المجموعة الضابطة | قبلي | 50 | 521 | 134.18 | 1.88 | 94 | 10.42 | 98 | 5.52 | 0.05 |
|  | بعدي | 50 | 427 | 160.42 |  |  | 8.54 |  |  |  |

يتضح من خلال الجدول رقم (42) أن هناك انخفاضا في متوسط درجات المشكلات الانفعالية يساوي 4.1 درجات في المجموعة التجريبية و 1.88 في المجموعة الضابطة .
وعند مقارنة المتوسط بالنسبة للمجموعة التجريبية وجد أن هناك انخفاض في درجات المشكلات الانفعالية في القياس البعدي أكبر من الانخفاض الموجود في المجموعة الضابطة بفارق بين فروق المتوسطات للمجموعتين 3 درجات تقريبا مابين القياس القبلي والبعدي .
وبالكشف على القيمة (ت) وجد أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة المشكلات الانفعالية قبل وبعد تطبيق البرنامج في المجموعتين.

**- جدول رقم (43) يوضح قيم (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب القياس البعدي:**

| المجموعات | التطبيق 1 | التطبيق 2 | مجموع الفروق | متوسط الفروق | مربع الانحرافات | قيمة (ت) | (ت) الجدولية 1.658 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموعة تجريبية | 666 | 461 | 205 | 4.1 | 202.58 | 1.79 | 1.658 |
| مجموعة الضابطة | 521 | 427 | 94 | 1.88 | 160.42 | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة" ت "المحسوبة أكبر من قيمة" ت "الجدولية في الدرجة الكلية المشكلات الانفعالية ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها بين العينة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .
وعليه يتضح من خلال الجدولين (42.43) صحة الفرضية العامة ، حيث أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطيه بين انخفاض درجات المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية والبرنامج الإرشادي النفسي الجماعي .

**1 - 2 - 2 - مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:**

- توجد فروق دالة إحصائيا في حدّة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

**- جدول رقم (44) - يبين حساب النسبة التباينية للفرضية الفرعية الأولى**

| المتغير / المشكلات الانفعالية | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | ف الجدولية | اتجاه الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التمرد** | بين المجموعات | 1 | 4320.167 | 4320.167 | 5.837 | 073 | **ذكور** |
| | داخل المجموعات | 4 | 2960.667 | 740.167 | | | |
| | المجموع | 5 | 7280.833 | | | | |
| **العزلة** | بين المجموعات | 1 | 864.000 | 864.000 | 5.301 | 083 | **اناث** |
| | داخل المجموعات | 4 | 652.000 | 163.000 | | | |
| | المجموع | 5 | 1516.000 | | | | |
| **القلق** | بين المجموعات | 1 | 000 | 000 | 000 | 1.000 | **اناث** |
| | داخل المجموعات | 4 | 265.333 | 66.333 | | | |
| | المجموع | 5 | 265.333 | | | | |
| **الخجل** | بين المجموعات | 1 | 10.667 | 10.667 | 039 | 854 | **غير دالة احصائيا** |
| | داخل المجموعات | 4 | 1103.333 | 275.833 | | | |
| | المجموع | 5 | 1114.000 | | | | |

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في حدّة المشكلات الانفعالية تعزى لمتغير الجنس قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي ذلك أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمؤشر **التمرد** قدرت بـ 5.83 فهي أعلى عند مقارنتها بـ (ف) الجدولية المقدرة بـ 0.07. وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور المقدر بـ 13.5 ، واستجابات الإناث على نفس المؤشر قدر بـ 13.07 ويتضح اتجاه الفرق لصالح الذكور في التطبيق الأول. أما بالنسبة للاستفادة من البرنامج يتضح من خلال النتائج استفادة الذكور أكثر من الإناث من البرنامج الإرشادي المصمم ، حيث قدر متوسط الذكور للتطبيقين الثاني والثالث 8.5، وكان متوسط الإناث في التطبيقين الثاني والثالث 9.03 .

أما عن مؤشر **العزلة** فقد قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ 5.30وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية المقدرة بـ 0.08. وبناءا على ذلك نستنتج أن هناك فروق دالة إحصائيا في حدّة مؤشر العزلة تعزى إلى لمتغير الجنس قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث والمقدر بـ 13 واستجابات الذكور والمقدر بـ 10.57 على مؤشر العزلة يتضح اتجاه الفروق لصالح الإناث في التطبيق الأول . وفيما يخص الاستفادة من البرنامج المصمم فكانت عند الذكور أكثر من الإناث حيث كان متوسط الذكور في التطبيقين الثاني والثلث 6.5 أما متوسط الإناث في التطبيقين قدر بـ 9. بفرق 4.07 للذكور و4 للإناث بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين الثاني والثالث .

بالنسبة لمؤشر **القلق** فقد قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ 2.00 وهي أعلى من (ف) الجدولية المقدرة بت 1.00لذلك فهماك فروق دالة إحصائيا في حدة مؤشر القلق تعزى لمتغير الجنس . وبنظرة متأنية للمتوسط الحسابي لاستجابات الإناث المقدرة بـ 13.5 واستجابات الذكور المقدر بـ 12.6 ، يتضح اتجاه الفرق لصالح الإناث ، والاستفادة من

البرنامج الإرشادي المصمم فكانت عند الإناث بفارق بين المتوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين الثاني والثالث 3.5 الإناث و3.4 للذكور.

بالنسبة لمؤشر **الخجل** فقد قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ 0.03 و هي أقل من (ف) الجدولية المقدرة بـ 0.85 وعليه يمكن القول بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في حدّة هذا المؤشر تعزى لمتغير الجنس قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي .
بناءا على عرض وتفسير النتائج باستخدام تحليل التباين والمتوسط الحسابي يتضح جليا وجود فروق دالة إحصائيا في حدّة المشكلات الانفعالية قبل وبعد تطبيق البرنامج وخاصة فيما يتعلق بمؤشرات التمرد والقلق والعزلة تعزى لمتغير الجنس . وعليه فالفرضية الإجرائية الأولى تحققت .

## 1 - 2 - 3 - مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في حدّة المشكلات الانفعالية حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين قبل وبعد إجراء البرنامج الإرشادي المصمم.

**- جدول رقم (45) - يبين حساب النسبة التباينية للفرضية الفرعية الثانية**

| المتغير / المشكلات الانفعالية | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | ف الجدولية | اتجاه الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التمرد** | بين المجموعات | 2 | 23469.556 | 11734.778 | 24.085 | 0.01 | **م/ ت جامعي** |
| | داخل المجموعات | 6 | 2923.333 | 487.222 | | | |
| | المجموع | 8 | 26392.889 | | | | |
| **العزلة** | بين المجموعات | 2 | 3069.556 | 1534.778 | 16.723 | 0.04 | **م/ت متوسط** |
| | داخل المجموعات | 6 | 550.667 | 91.778 | | | |
| | المجموع | 8 | 3620.222 | | | | |
| **القلق** | بين المجموعات | 2 | 6144.222 | 3072.111 | 50.825 | 0.01 | **م/ت جامعي** |
| | داخل المجموعات | 6 | 362.667 | 60.444 | | | |
| | المجموع | 8 | 6506.889 | | | | |
| **الخجل** | بين المجموعات | 2 | 8064.000 | 4032.000 | 19.170 | 0.02 | **م/ت جامعي** |
| | داخل المجموعات | 6 | 1262.000 | 210.333 | | | |
| | المجموع | 8 | 9326.000 | | | | |

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في حدّة المشكلات الانفعالية تعزى لمتغير المستوى التعليمي لأحد الوالدين قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي ذلك أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمؤشر **التمرد** قدرت بـ 24.08 وهي أعلى بكثير عند مقارنتها بـ (ف) الجدولية المقدرة بـ 0.01 . وبالنظر إلى المتوسط الحسابي نجد في المرتبة الأولى استجابات العينة التي لها أحد الوالدين أو الاثنين معا متحصل (متحصلان) على شهادة جامعية المقدر بـ 13.76 ، في حين جاءت في المرتبة الثانية فئة التلاميذ الذين لأحد الوالدين أو كلاهما على مستوى تعليمي ثانوي وقدر بـ 12.8 ، في حين حازت فئة التلاميذ الذين المستوى التعليمي لأحد الوالدين أو كلاهما متوسط على آخر مرتبة وقدر المتوسط الحسابي بـ 11 في التطبيق الأول . يتضح اتجاه الفروق لصالح ذوي المستوى التعليمي الجامعي لأحد الوالدين.

أما فيما يخص الاستفادة من البرنامج الإرشادي المصمم كانت لصالح التلاميذ الذين المستوى التعليمي لألحد والديهم جامعي حيث كان متوسط نتائجهم في التطبيق الثاني والثالث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم 8.84، وتعادل في المرتبة الثانية من حيث الاستفادة مفردات عينة الدراسة الذين المستوى التعليمي لأحد الوالدين متوسط وثانوي بفارق 3.8 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيق الثاني والثالث وهذا ما تذل عليه النسب المئوية في في الجدول رقم ( 40) حيث قدرت النسبة المئوية للمفردات ذوى المستوى التعليمي لأحد الوالدين جامعي بـ 67.54 % يليها النسبة المئوية للمفردات ذوي المستوى التعليمي لأحد الوالدين ثانوي وقدرت بـ 24.15 %فيما كانت أقل نسبة لذوي المستوى التعليمي المتوسط لأحد الوالدين وقدرت بـ 8.30 %.

أما عن مؤشر **العزلة** فقد قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ .16.72 وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية المقدرة 0.04. وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات العينة نجد في

المرتبة الأولى التي لها أحد الوالدين أو الاثنين معا متحصل (متحصلان) على مستوى تعليمي متوسط المقدر بـ 13، في حين جاءت في المرتبة الثانية فئة التلاميذ الذين تحصل أحد الوالدين أو كلاهما على مستوى تعليمي جامعي وقدر بـ 10.4 ، في حين حازت فئة التلاميذ الذين المستوى التعليمي لأحد الوالدين أو كلاهما ثانوي على آخر مرتبة وقدر المتوسط الحسابي بـ 9 في التطبيق الأول ، يتضح اتجاه الفروق لصالح ذوي المستوى التعليمي متوسط لأحد الوالدين.

فيما كانت الاستفادة من البرنامج الإرشادي المصمم لصالح التلاميذ الذين المستوى التعليمي لألحد والديهم متوسط حيث كان متوسط نتائجهم في التطبيق الثاني والثالث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم 8.5، بفارق 4.5 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين يليه في المرتبة الثانية من حيث الاستفادة مفردات عينة الدراسة الذين المستوى التعليمي لأحد الوالدين جامعي وقدر متوسطهم بـ 6.9 بفارق في النتائج بين التطبيقين الأول ومتوسط الثاني والثالث 3.5 أما أقل متوسط كان لصالح ذوي المستوى التعليمي الثانوي وكان المتوسط 6 بفارق بين التطبيقين 3. حيث قدرت النسبة المئوية للمفردات ذوى المستوى التعليمي لأحد الوالدين متوسط بـ 76.47 % يليها النسبة المئوية للمفردات ذوي المستوى التعليمي لأحد الوالدين جامعي وقدرت بـ 61.17 % فيما كانت أقل نسبة لذوي المستوى التعليمي ثانوي لأحد الوالدين وقدرت بـ 10.58 %.

قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ .50.82 على مؤشر **القلق** وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية المقدرة 0.04. وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات العينة نجد في المرتبة الأولى التي لها أحد الوالدين أو الاثنين معا متحصل (متحصلان) على مستوى تعليمي جامعي المقدر بـ 13، وتعادل معه في نفس قيمة المتوسط التلاميذ من مفردات العينة الذين

لأحد الوالدين أو كلاهما مستوى تعليمي ثانوي وقدر بـ 13 ، في حين لم نسجل أي إجابة عند مفردات العينة من ذوي المستوى التعليمي متوسط لأحد الوالدين أو كلاهما

فيما كانت الاستفادة من البرنامج الإرشادي المصمم لصالح التلاميذ الذين المستوى التعليمي لألحد والديهم جامعي حيث كان متوسط نتائجهم في التطبيق الثاني والثالث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم 9.49، بفارق 3.51 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين يليه في المرتبة الثانية من حيث الاستفادة مفردات عينة الدراسة الذين المستوى التعليمي لأحد الوالدين ثانوي وقدر متوسطهم بـ 9.66 بفارق في النتائج بين التطبيقين الأول ومتوسط الثاني والثالث 3.34. حيث قدرت النسبة المئوية في التطبيق الأول للمفردات ذوى المستوى التعليمي لأحد الوالدين جامعي بـ 66.66% يليها النسبة المئوية للمفردات ذوي المستوى التعليمي لأحد الوالدين ثانوي وقدرت بـ 33.33%.

أما عن مؤشر **الخجل** فقد قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ 19.17 وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية المقدرة بـ 0.02. وبناءا على ذلك نستنتج أن هناك فروق دالة إحصائيا في حدّة مؤشر الخجل تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات المفردات نجد ذوي المستوى التعليمي جامعي والمقدر بـ 16.33 في التطبيق القبلي و9.8 في متوسط التطبيقين الثاني والثالث واستجابات المفردات ذوي المستوى التعليمي ثانوي لأحد الوالدين أو كليهما بـ 15 في التطبيق القبلي و 10.5 في التطبيق الثاني على مؤشر الخجل وغياب مشكلة الخجل عند ذوي المستوى التعليمي متوسط لأحد الوالدين، يتضح اتجاه الفروق لصالح ذوي المستوى التعليمي الجامعي لأحد الوالدين.

وفيما يخص الاستفادة من البرنامج المصمم فكانت عند ذوي المستوى التعليمي جامعي لأحد الوالدين أكثر بفارق 6.53 بين متوسطات التطبيق الأول ومتوسط التطبيق

الثاني والثالث. و كان فارق المتوسطات بين التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين البعدي والتتبعي عند ذوي المستوى التعليمي الثانوي لأحد الوالدين 4.5 وغاب ظهور مشكلة الخجل عند ذوي المستوى التعليمي المتوسط لأحد الوالدين.

بناءا على ما تم عرضه ومناقشته يتضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي حسب متغير المستوى التعليمي لأحد الوالدين قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المستوى التعليمي لأحد الوالدين المتوسط في مشكلة العزلة ولصالح المستوى التعليمي الجامعي في مشكلة الخجل ، التمرد ،القلق.

## 1 - 2 - 4 ـ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في حدّة المشكلات الانفعالية حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

**ـ جدول رقم (46) ـ يبين حساب النسبة التباينية للفرضية الفرعية الثالثة**

| المتغير / المشكلات الانفعالية | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | ف الجدولية | اتجاه الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التمرد** | بين المجموعات | 2 | 12718.222 | 6359.111 | | | م/إ **متوسط** |
| | داخل المجموعات | 6 | 2331.333 | 388.556 | 16.366 | 0.04 | |
| | المجموع | 8 | 15049.556 | | | | |
| **العزلة** | بين المجموعات | 2 | 560.222 | 280.111 | 4.551 | 0.063 | م/إ **ضعيف** |
| | داخل المجموعات | 6 | 369.333 | 61.556 | | | |
| | المجموع | 8 | 929.556 | | | | |
| **القلق** | بين المجموعات | 2 | 274.889 | 137.444 | 982 | 0.42 | م/إ **ضعيف** |
| | داخل المجموعات | 6 | 840.000 | 140.000 | | | |
| | المجموع | 8 | 1114.889 | | | | |
| **الخجل** | بين المجموعات | 2 | 3601.556 | 1800.778 | 7.307 | 0.0257 | م/إ **ضعيف** |
| | داخل المجموعات | 6 | 1478.667 | 246.444 | | | |
| | المجموع | 8 | 5080.222 | | | | |

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في حدّة المشكلات الانفعالية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي. ذلك أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمؤشر **التمرد** قدرت بـ 16.36 وهي أعلى عند مقارنتها بـ (ف) الجدولية المقدرة بـ 0.04 . وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات مفردات العينة نجد ذوي المستوى الاقتصادي **المتوسط** المقدر بـ 13.14 في التطبيق الأول و9.28 في متوسط التطبيقين البعدي والتتبعي ومتوسط ذوي المستوى الاقتصادي الجيد والذي قدر بـ 12.72 في التطبيق الأول و 9.09 في متوسط التطبيقين البعدي والتتبعي وكان في المرتبة الثانية ، ومتوسط استجابات مفردات العينة الذين المستوى الاقتصادي لأسرتهم **ضعيف** قدر بـ 11 في التطبيق الأول و 6.83 في متوسط التطبيقين . يتضح اتجاه الفروق لصالح ذوي المستوى الاقتصادي **متوسط** .

أما فيما يخص الاستفادة من البرنامج الإرشادي المصمم كانت لصالح التلاميذ الذين المستوى الاقتصادي لأسرتهم **ضعيف** حيث كان متوسط نتائجهم في التطبيق الثاني والثالث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم 6.83، بفارق 4.17 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين الثاني والثالث يليه في المرتبة الثانية من حيث الاستفادة مفردات عينة الدراسة الذين المستوى الاقتصادي للأسرة **متوسط** بفارق 3.86 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيق الثاني والثالث ، في حين كان ذوي المستوى الاقتصادي للأسرة **جيد** أقل استفادة من البرنامج على مؤشر التمرد وقدر الفارق بين متوسط التطبيق الأول و متوسط التطبيقين الثاني والثالث بـ 3.63 .وهذا ما تذل عليه النسب المئوية في الجدول رقم ( 39) حيث قدرت النسبة المئوية للمفردات ذوى المستوى الاقتصادي ضعيف بـ 10.88% يليها النسبة المئوية للمفردات ذوي المستوى الاقتصادي متوسط وقدرت بـ 34.19 % فيما كانت نسبة ذوي المستوى الاقتصادي جيد للأسرة 54.92%.

أما عن مؤشر **العزلة** فقد قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ .4.55 وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية المقدرة 0.06 ، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات مفردات العينة نجد ذوي المستوى الاقتصادي **ضعيف** للأسرة المقدر بـ 13 في التطبيق الأول و8.5 في متوسط التطبيقين البعدي والتتبعي، يليه متوسط ذوي المستوى الاقتصادي **متوسط** والذي قدر بـ 11 في التطبيق الأول و 7.66 في متوسط التطبيقين البعدي والتتبعي وكان في المرتبة الثالثة ، متوسط استجابات مفردات العينة الذين المستوى الاقتصادي لأسرتهم **جيد** قدر بـ 9.33 في التطبيق الأول و 6 في متوسط التطبيقين . يتضح اتجاه الفروق لصالح ذوي المستوى الاقتصادي **ضعيف** .

أما فيما يخص الاستفادة من البرنامج الإرشادي المصمم كانت لصالح التلاميذ الذين المستوى الاقتصادي لأسرتهم **ضعيف** حيث كان متوسط نتائجهم في التطبيق الثاني والثالث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم 8.5، بفارق 4.5 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين الثاني والثالث يليه في المرتبة الثانية من حيث الاستفادة مفردات عينة الدراسة الذين المستوى الاقتصادي للأسرة **متوسط** بفارق 3.34 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيق الثاني والثالث ، في حين كان ذوي المستوى الاقتصادي للأسر **جيد** أقل استفادة من البرنامج على مؤشر العزلة وقدر الفارق بين متوسط التطبيق الأول و متوسط التطبيقين الثاني والثالث بـ 3.33 .وهذا ما تذل عليه النسب المئوية في الجدول رقم ( 39) حيث قدرت النسبة المئوية للمفردات ذوى المستوى الاقتصادي ضعيف بـ 46.83% يليها النسبة المئوية للمفردات ذوي المستوى الاقتصادي متوسط وقدرت بـ 30.37 % فيما كانت نسبة ذوي المستوى الاقتصادي جيد للأسرة 22.78%.

وقدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ .9.82 على مؤشر **القلق** وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية المقدرة 0.42 .وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات مفردات العينة نجد ذوي المستوى الاقتصادي **ضعيف للأسرة** المقدر بـ 13.5في التطبيق الأول و10.75 في متوسط التطبيقين البعدي والتتبعي، يليه متوسط ذوي المستوى الاقتصادي **متوسط** والذي قدر بـ 13 في التطبيق الأول و 9.5 في متوسط التطبيقين البعدي والتتبعي، في حين كان متوسط استجابات مفردات العينة الذين المستوى الاقتصادي لأسرتهم **جيد** 12.66 في التطبيق الأول و 8.83 في متوسط التطبيقين . يتضح اتجاه الفروق لصالح ذوي المستوى الاقتصادي **ضعيف**

أما فيما يخص الاستفادة من البرنامج الإرشادي المصمم كانت لصالح التلاميذ الذين المستوى الاقتصادي لأسرتهم **جيد** حيث كان متوسط نتائجهم في التطبيق الثاني والثالث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم 8.83، بفارق 3.83 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين الثاني والثالث يليه في المرتبة الثانية من حيث الاستفادة مفردات عينة الدراسة الذين المستوى الاقتصادي للأسرة **متوسط** بفارق 3.5 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيق الثاني والثالث ، في حين كان ذوي المستوى الاقتصادي للأسرة **الضعيف** أقل استفادة من البرنامج على مؤشر القلق وقدر الفارق بين متوسط التطبيق الأول و متوسط التطبيقين الثاني والثالث بـ 2.75 .وهذا ما تذل عليه النسب المئوية في الجدول رقم ( 39) حيث قدرت النسبة المئوية للمفردات ذوى المستوى الاقتصادي الجيد بـ 31.03% يليها النسبة المئوية للمفردات ذوي المستوى الاقتصادي متوسط وقدرت بـ 43.67 % فيما كانت نسبة ذوي المستوى الاقتصادي جيد للأسرة 25.28 % .

أما عن مؤشر **الخجل** فقد قدرت قيمة (ف) المحسوبة بـ 7.30 وهي أعلى من قيمة (ف) الجدولية المقدرة بـ 0.02. وبناءا على ذلك نستنتج أن هناك فروق دالة إحصائيا في حدّة مؤشر الخجل تعزى إلى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لاستجابات مفردات العينة نجد ذوي المستوى الاقتصادي **ضعيف للأسرة** المقدر بـ 17 في التطبيق الأول و11 في متوسط التطبيقين البعدي والتتبعي، و تعادل معه في المتوسط ذوي المستوى الاقتصادي **الجيد في التطبيق الاول** والذي قدر بـ 17 و 10.33 في متوسط التطبيقين البعدي والتتبعي ، في حين كان متوسط استجابات مفردات العينة الذين المستوى الاقتصادي لأسرتهم **المتوسط** قدر بـ 15 في التطبيق الأول و 9.66 في متوسط التطبيقين . يتضح اتجاه الفروق لصالح ذوي المستوى الاقتصادي **ضعيف**

أما فيما يخص الاستفادة من البرنامج الإرشادي المصمم كانت لصالح التلاميذ الذين المستوى الاقتصادي لأسرتهم **جيد** حيث كان متوسط نتائجهم في التطبيق الثاني والثالث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم 10.33، بفارق 6.67 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيقين الثاني والثالث يليه في المرتبة الثانية من حيث الاستفادة مفردات عينة الدراسة الذين المستوى الاقتصادي للأسرة **ضعيف** بفارق 6 بين متوسط التطبيق الأول ومتوسط التطبيق الثاني والثالث ، في حين كان ذوي المستوى الاقتصادي للأسرة **المتوسط** أقل استفادة من البرنامج على مؤشر الخجل وقدر الفارق بين متوسط التطبيق الأول و متوسط التطبيقين الثاني والثالث بـ 5.34 .وهذا ما تذل عليه النسب المئوية في الجدول رقم ( 39) حيث قدرت النسبة المئوية للمفردات ذوى المستوى الاقتصادي الجيد بـ 35.87% يليها النسبة المئوية للمفردات ذوي المستوى الاقتصادي ضعيف وقدرت بـ 10.87 % فيما كانت نسبة ذوي المستوى الاقتصادي متوسط للأسرة 53.26 % .

بناءا على ما تم عرضه ومناقشته يتضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المستوى الاقتصادي المتوسط في مشكلة التمرد . فيما كان بقية المشكلات الانفعالية ( خجل ، قلق ، عزلة لصالح المستوى الاقتصادي الضعيف .

## 1 - 3 - مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة :

بالنظر إلى النتائج التي سبق عرضها والتي توضح درجات المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي النفسي الجماعي ) في المجموعتين.
من العينة الكلية من الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع ابتدائي
يتبين أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05)
وهذا يدل على مدى فاعلية وقوة تأثير البرنامج الإرشادي النفسي الجماعي باستخدام فنيات الإرشاد الجماعي ) في التخفيف من حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في المجموعة التجريبية من الذكور والإناث، مما يشير إلى حاجة هؤلاء الأطفال الماسة إلى ممارسة أشياء تساعدهم على التنفيس عن انفعالاتهم وعلى الفرص المناسبة لهم لتفريغ ما بهم من انفعالات مكبوتة بداخل بنائهم النفسي .

وبإلقاء نظرة شمولية على واقع الدراسات السابقة نلاحظ أن تلك الدراسات السابقة يمكن تقسيمها إلى قسمين ، القسم الأول تضمن إعداد برامج إرشادية لتخفيف احدى المشكلات الانفعالية وقد ثبت بالفعل التأثير الايجابي إلى تلك البرامج في تخفيف مشكلات والثانية اهتمت بدراسة مشكلات الموهوبين بصفة عامة .

مثل دراسة **مركز دراسة الطفل بجامعة نيويورك** التي بينت انه توافر بيانات تنطوي على دلائل لتزايد خطر تعرض الأطفال لمشاكل نفسية وسلوكية مع مطلع القرن الواحد والعشر " ، تبدو منها خطورة تفاقم مشكلات الصحة النفسية للأطفال والمراهقين في المجتمع الأمريكي ، حيث أن مشكلة القلق هي أكثر مشكلات الصحة النفسية شيوعا لدى الأطفال) .

كذلك نجد دراسة **دراسة مكارثي ١٩٨٢ م :** قام مكارثي بدراسة أثر برنامج إرشادي جماعي نموذجي على الأطفال من ذوي قلق السمة، وقلق الحالة المعرفي للضغوط النفسية،وكانت الدراسة تهدف إلى تحديد الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة لتخفيف الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأطفال ممن لهم آباء مرضى، وقد استمر تقديم البرنامج الإرشادي لمدة تسعة أسابيع ضمن ستة عشر جلسة إرشادية،وتوصلت الدراسة إلى أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي على الأطفال من ذوي قلق الحالة وقلق السمة.

**مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:**

ـ توجد فروق دالة إحصائيا في حدّة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

توصلنا من خلال الدراسة الميدانية وتحليل البيانات و المعطيات المتحصل عليها من خلالها إلى أثبات وجود حدة في مشكلات الانفعالية عند التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية فكانت هناك مشكلات لصالح الذكور ومشكلات لصاح الإناث.وقد وفرت البحوث والدراسات أدلة تدعم هذه الأفكار فعلى سبيل المثال دراسة أجرتها **الغفيلي** (1990) دراسة للتعرف على الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذة المتفوقة عقلياً ومقارنتها بالتلميذة العادية. وقد تكونت عينة الدراسة من (1660) تلميذة ممن تتراوح أعمارهن الزمنية بين (10-12) سنة، بالصفين الخامس والسادس من (20) مدرسة ابتدائية بمدينة الرياض. وقد طبقت الباحثة عدة أدوات لقياس الذكاء والحاجات النفسية، أما لقياس المشكلات النفسية استخدمت مقياس من إعدادها. وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز التلميذات المتفوقات بحاجتي (التحصيل والتحمل)،

والمشكلات التالية: (الخوف ، وغيرة الزميلات منها، وعدم حبهم لها، وتشاجرها مع إخوتها داخل الأسرة.

وأشار **كارت رايت ورفاقه** **(cartwrite et al., 1989)** إلى أن تلك التقديرات تتراوح مابين 1-15% إلا أن النسبة المعتمدة في معظم الدول هي 2 %وفيما يتعلق بنسبة توزيع الاضطرابات الانفعالية حسب متغير الشدة فالغالبية العظمى من الحالات هي من النوع البسيط أو المتوسط في حين أن حالات قليلة جدا هي من النوع الشديد أو الشديد جدا. أما من حيث متغيري الجنس والعمر , فالدراسات تشير إلى أن المشكلات الانفعالية أكثر شيوعا لدى الذكور حيث أنها أكثر بضعفين إلى خمسة أضعاف منها لدى الإناث .

وتتفق مع دراسة **ـ دراسة خالد الدوجان العموش، 1998:**

في البحث في المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه الأطفال الصف الأول أساسي إلا أن هذه الدراسة تختلف من حيث النتيجة حيث توصلت إلى أن حجم المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول أساسي كان منخفض بشكل عام ، ولم تظهر الدراسة فروق في حجم هذه المشكلات يعود إلى جنس الطفل في الأول أساسيي ونوع الصف الذي يوجد فيه الطفل سواء أكانوا ذكورا أم إناثا

**<u>مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :</u>**

ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في حدّة المشكلات الانفعالية حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين قبل وبعد إجراء البرنامج الإرشادي المقترح

بناءا على ما تم عرضه ومناقشته يتضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي حسب متغير المستوى التعليمي لأحد الوالدين قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المستوى التعليمي لأحد الوالدين المتوسط في مشكلة العزلة ولصالح المستوى التعليمي الجامعي في مشكلة الخجل ، التمرد

والقلق . ألا أننا لم نتوصل إلى دراسة تدعم هذه النتيجة ماعدا ما أكده **ألسوب 1979** حيث قال إن انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي وانخفاض المستوى التعليمي والثقافي للأباء يجعل الاباء لا يبالون لحجات أبنائهم الموهوبين ، ولا يكترثون لتنمية قدراتهم لعدم وعيهم بأهمية توفير الرعاية الملائمة له في تنمية قدراتهم واستثمار طاقاتهم. وهي تدعم الفرضية الجزئية الثالثة .

**وبالنسبة للفرضية الثالثة القائلة أيضا:**

- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في حدّة المشكلات الانفعالية حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح. تحققت وتؤيدها الدراسة التي أجرها **أسامة حمدان الرقب** على الاضطرابات الانفعالية عند الأطفال 2010 حيث توصل إلى أن التلاميذ الذين يعيشون في ظروف اقتصادية غير ميسرة كالتلاميذ الذين يسكنون في منازل غير صحية لا توفر لهم النوم المريح آو التعرض الكافي لأشعة الشمس والهواء النقي ،والتلاميذ الذين لا يتناولون القدر المناسب من الطعام ، يتعرضون جميعا لبعض الاضطرابات النفسية أو الاجتماعية مما يؤثر علي مستوي تحصيلهم الدراسي .

وعليه يمكن القول بناءا على ما سبق أنّ الفرضية العامة والفرضيات الجزئية قد تحققت على ضوء الدراسات السابقة . بالتالي توصلت الباحثة إلى تحقيق الأهداف الرئيسية لهذه الدراسة ، والكشف عن طبيعة العلاقة بين المشكلات الانفعالية عند التلاميذ الموهوبين والبرنامج الإرشاد النفسي الجماعي.

**التوصيات :**

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث يمكن وضع تصور للتوصيات والمقترحات على النحو التالي:

ـ إنشاء مدارس خاصة بالموهوبين ابتداء من المرحلة الابتدائية.

ـ إجراء دراسات وبرامج إرشادية تهتم بإرشاد أسر الموهوبين.

ـ التكامل بين الأسرة والمدرسة في التكفل بالموهوب.

ـ تنوع برامج ومناهج الموهوبين والأنشطة ونظم التقييم.

ـ فتح معاهد متخصصة في تكوين أساتذة الموهوبين بحيث تتوفر فيهم قدرات تربوية ومهنية خاصة ويتلقوا الدعم والتدريبات الحديثة دائما ليقدموا للموهوبين ما يفيدهم.

ـ الاهتمام بالكشف المبكر عن الموهوبين لان عدم اكتشاف مواهبهم يتسبب في حدوث مشاكل لهم.

ـ إجراء دراسات تهتم بمقارنة فعالية الإرشاد الفردي والجماعي في تخفيف المشكلات الانفعالية لدى الموهوبين.

ـ ضرورة وجود برامج إرشادية إلى جانب البرامج التعليمية المتخصصة بهم في المدارس.

ـ التوسع في تقديم البرامج الإرشادية التربوية والنفسية بحيث تشمل أكبر عدد من المدارس والتلاميذ في جميع المناطق.

# الخاتمة :

لقد ظهر من خلال هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على المشكلات الانفعالية عند التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات انفعالية مختلفة تؤثر على مستوى توافقهم العام مع متطلبات حياتهم الاجتماعية عامة والدراسية خاصة نتيجة الأساليب الوالدية الغير سوية وعدم احترامهم وجهل طبيعتهم الخاصة من قبل الأولياء والمعلمين والأقران.

كما أن البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي الذي صمم وطبق للتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، أثبت نجاعته وه ذا ما أكدته نتائج الدراسة الميدانية .

فالمشكلات الانفعالية نقصت حدتها عند مقارنة مجموع كل مشكلة على حدا ـ القلق مع القلق والخجل مع الخجل .... في التطبيقين القبلي و البعدي أو عند مقارنة مجموع الكلي للمشكلات الانفعالية في التطبيق القبلي ( قبل تطبيق البرنامج) والمجموع الكلي للمشكلات الانفعالية في التطبيق البعدي ( بعد تطبيق البرنامج الإرشادي). كما يظهر الفرق عند مقارنة النتائج المتحصل عليها في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وخلصت الدراسة إلى تحقق الفرضية العامة : ـ هناك علاقة ارتباطيه بين البرنامج الإرشاد النفسي الجماعي و المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية.
وهذا ما يؤكد على ضرورة وجود مثل هذه البرامج للتكفل بالتلاميذ الموهوبين في مرحلة مبكرة حتى لا تتفاقم مشكلاتهم ، فالإرشاد المبكر للأطفال يساعدهم في فهم أنفسهم، و التوافق مع المواقف الجديدة وييسر عملية التعلم لديهم بما يقدمه من خدمات متنوعة سواء بشكل مباشر للطفل أو غير مباشر عن طريق تقديم الاستشارات للوالدين أو المدرسين مستهدفة مصلحة الطفل.

# ملخص الدراسة :

تهتم هذه الدراسة بشريحة حساسة في المجتمع ألا وهي الأطفال الموهوبين نظرا لطبيعتهم الحساسة. يخطئ البعض عندما يعتقد أن الموهوبين ليسوا في حاجة إلى خدمات توجيهية وإرشادية نظراً لكونهم أذكياء أو مبدعين أو قادرين على التعلم والنجاح بمفردهم وعلى حل ما يعترضهم من مشكلات بمفردهم . إلا أن الواقع يثبت عكس ذلك فالكثير منهم يعانون من مشكلات مختلفة ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية ،وأن هذه المشكلات قد تقف حجر عثر في طريق تحقيق توافقهم النفسي وتنمية استعداداتهم وقدراتهم وتقلل ثقتهم بأنفسهم ، وقد تنحرف باستعداداتهم ومقدراتهم المتميزة عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً عكسياً يعود بالضرر عليهم وعلى مجتمعاتهم على حد سواء.

وعليه أتت هذه الدراسة للكشف على أحد المشكلات التي يعاني منها الطفل الموهوب ألا وهي المشكلات الانفعالية ، والتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي النفسي الجماعي المصمم لتخفيف من حدة هذه المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ( الصف الثاني ، الثالث ، الرابع) في بعض من مدارس بلدية عنابة ، وأجريت الدراسة على مئة (100) تلميذ موهوب متمدرس . منها خمسين تلميذ في المجموعة التجريبيِِة مقسم بين 25 أنثى و25 ذكر و 50 تلميذ في المجموعة الضابطة مقسمين بنفس الطريقة 25 أنثى و25 ذكر ، تم اختيارهم بطريقة قصديه من خمسة (5) ابتدائيات ( كبلوتي عمار ، بوسيجور ، لبعل عبد السلام ، شاوي حدة ، أبو بكر الصديق ).

وقد تم استخدام أدوات مناسبة للدراسة تساعد على تحقيق الهدف المنشود وهي كالأتي :

1 ـ اختبار كوس (KOSS ) واختبار الذكاء للدكتورة إجلال سري وتراوحت نتائج الذكاء عليهما لأفراد العينة بين [ 115 ـ 180].

2 ـ مقياس الحاجات الإرشادية المعد من قبل( حمدي /أ ) الذي يتناول خمسة أنواع من المشكلات من بينها المشكلات الانفعالية .

3 ـ استبيان من إعداد الباحثة يقيس أربعة أنواع من المشكلات الانفعالية الأكثر شيوعا عند الأطفال الموهوبين ، مقسم إلى أربعة محاور كل محور يتناول مشكلة. (محور للقلق ، الخجل ، التمرد ، العزلة) ، يحوي كل محور (10) بنود ، تم عرضه على خمسة أساتذة محكمين .

4 ـ البرنامج الإرشادي نفسي الجماعي الذي يهدف إلى تخفيف حدّة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في الصفوف الابتدائية من خلال استعمال تقنيات الإرشاد الجماعي ( المناقشة الجماعية ، المحاضرات ...).

طبق البرنامج خلال شهر جانفي سنة 2001، وتمت معالجة البحث إحصائيا كالتالي : النسب المئوية ، معامل الارتباط ، الانحراف المعياري ، المتوسط الحسابي ، تحليل التباين .

أفادت النتائج بنجاعة البرنامج وقوة تأثيره في تخفيف المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في الصفوف الدنيا ( الثاني ، الثالث ، الرابع)، حيث تحصل التلاميذ في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية على مجموع كلي للمشكلات الانفعالية أقل قدر بـ 461 من المجموع الكلي للمشكلات الانفعالية في التطبيق القبلي الذي قدر بـ 666 بفارق 153 بين التطبيقين .

## Résumé de la recherche :

Cette étude s'intéresse à un groupe sensible dans la société : les enfants surdoués. Certains pensent, à tort, que les enfants surdoués n'ont pas besoin de services de counseling et d'orientation vu qu'ils sont intelligents, ingénieux ou capables d'apprendre, de réussir et de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent individuellement. La réalité montre le contraire parce que beaucoup d'entre eux souffrent de problèmes divers et affrontent beaucoup d'éléments handicapants dans leur environnement familial, scolaire et social. Ces problèmes peuvent constituer un obstacle dans le développement de leur équilibre psychique, de leurs aptitudes et de leurs compétences et diminuent leur confiance en eux même. Ces problèmes peuvent dévier ces aptitudes et ces compétences exceptionnelles vers une orientation qui peut avoir un effet néfaste sur eux, mais également sur leur société.

Du fait, cette étude est venue pour éclairer l'un des problèmes dont souffre l'enfant surdoué à savoir les problèmes émotionnels et pour vérifier l'efficacité d'un programme de counseling de groupe pour atténuer l'acuité des problèmes émotionnels chez des apprenants surdoués dans le cycle primaire (deuxième ,troisième et quatrième année primaire) dans quelques écoles de la commune d'Annaba. L'étude a visé 100 apprenants surdoués scolarisés dont une cinquantaine dans le groupe expérimental répartis en 25 garçons et 25 filles et le même nombre pour le groupe témoin à savoir 50 apprenants

répartis en 25 garçons et 25 filles. L'échantillonnage a été contrôlé et s'est effectué dans 5 écoles primaires (Kablouti Amar, Beau séjour, Labaal Abdelsalem,  Chaoui Hada et Abou Bakr Assedike).

Cette recherche a utilisé les outils suivants qui visaient la réalisation du but de l'étude :

1. le test de Koss et le test d'intelligence du docteur Ijlal Seri, les résultats des tests d'intelligence pour le public échantillon se situent entre [115 – 180].
2. L'échelle des besoins de counseling réalisé par Hamdi A. qui traitent cinq types de problèmes parmi lesquels les problèmes émotionnels.
3. Un questionnaire réalisé par l'expérimentatrice mesurant quatre types de problèmes émotionnels les plus répondus chez les enfants surdoués et divisés en quatre axes, chaque axe traite d'un problème (anxiété, timidité, révolte, isolement).
   , chaque axe contient dix closes. Cet outil a été inspecté par cinq professeurs évaluateurs.
4. Le programme de counseling de groupe qui vise à atténuer l'intensité des problèmes émotionnels chez les apprenants surdoués dans le cycle primaire par l'utilisation de techniques de counseling de groupe (débat collectif, conférences, etc.).

Ce programme a été appliqué en janvier 2011, la recherche a été traitée statistiquement comme suit : pourcentage, variance de relation,

l’écart type, coefficient de corrélation, la moyenne arithmétique, analyse de variance.

Les résultats montrent l’efficacité du programme et son effet sur la diminution des problèmes émotionnels des apprenants surdoués dans le cycle primaire et dans les classes premières (deuxième, troisième et quatrième). En effet, le groupe expérimental a eu un total de 461 de problèmes émotionnels dans le test ultérieur et un total de 666 dans le test postérieur, c’est-à-dire un écart de 153 entre les deux applications.

## قائمة المراجع:


1. أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في العلوم والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
2. أحمد عبد اللطيف أبو سعد، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، ديبونو، للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ط
3. أحمد محمد الزعبي، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم دار الفكرن دمشق، 2003، ط1.
4. إدوارد .ج. موراي، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، الدافعية و الانفعال. دار الشروق، بيروت ـ لبنان، 1988، ط1.
5. أسامة محمد البطانة، عبد الناصر ذياب الجراح، علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، لبنان، 2007، ط1.
6. بوفلجة غياث، التربية والتكوين، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2002.
7. جمال مثقال القاسم ، ماجدة السيد عبيد ، عماد الزعبي ، الاضطرابات السلوكية ، دار صفاء للنشر والتوزيع،الأردن ، ط1، 2000.
8. جودت عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة ، مبادى التوجيه والإرشاد النفسي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ، الأردن ، 2004 ، ط1 .
9. حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتاب، القاهرة، 1998، ط3.
10. حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي. عالم الكتاب، القاهرة، 1974.
11. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو. عالم الكتاب، القاهرة، 1999.
12. حسن إبراهيم عبد العال، التربية الإبداعية ضرورة وجودة. دار الفكر للطباعة والنشر، ـ، 2004، ط1

13. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، الطفل دراسة في علم الاجتماع النفسي. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2007، ط3.
14. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، الطفل، دراسة في علم الاجتماع النفسي. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ط2.
15. خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواكير، الموهبة والتفوق. دار الفكر للطباعة والنشر، والتوزيع، ط2، 2004.
16. خليل مخائيل معوض، سيكولوجية النمو. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط3، 1994.
17. خير الدين علي كوس، دليل البحث العلمي. دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
18. رمضان محمد القدافي، التوجيه والإرشاد النفسي. دار الجيل ـ دار الرواد، بيروت، 1998، ط1.
19. رولان دورون، فرانسواز بارو ـ تعريب فؤاد شهين، موسوعة علم النفس. المجلد الأول، عويدات للطباعة والنشر بيروت ـ لبنان، 1997، ط1.
20. رياض نايل العاسمي، برنامج الإرشاد النفسي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، مطبعة الروضة، ( 2008– 2009).
21. زحلوق مها، التربية الخاصة بالمتفوقين، مطبعة قمجة، دمشق، 2001.
22. زينب محمود شقير، علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين. دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 2002، ط1.
23. سامي ملحم، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2000، ط1.
24. سعيد حسين العزة، تربية الموهوبين المتفوقين. دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر والتوزيع والتوزيع، الأردن، 2000.
25. سعيد حسين العزة، سيكولوجية النمو في الطفولة. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002.

26. سليمان عبد الرحمن السيد، المتفوقون عقليا خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ومشكلاتهم. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 2005.
27. سهام درويش أبو عيطة، مبادئ الإرشاد النفسي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2002، ط2.
28. سهير كامل أحمد، سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة. دار الفكر الجامعي، 1999، ط2.
29. صالح الداهري ، أساسيات التوافق والاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، دار صفاء ، الأردن 2008.
30. صالح بن حمد العساف، المدخل البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان، الرياض ـ السعودية، 1995 ط2.
31. صالح حسن الداهري، علم النفس الإرشادي. دار وائل للنشر، الأردن، 2005، ط1.
32. صبحي عبد اللطيف المعروف، نظريات ٱلإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ط1.
33. طه عبد العظيم حسين الإرشاد النفسي التطبيقي التكنولوجيا. دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ط1.
34. عبد الحفيظ المقدم، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1993.
35. عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي. دار الفكر، الأردن، 2008، ط4.
36. عبد الرحمن عيسوي، الاضطرابات النفسجسمية. دار الكتب الجامعية، سوفيز بيروت، 2000، ط1.
37. عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات
38. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة، لبنان، ط9، 1998.

39. عبد المنعم احمد الدردير، الإحصاء البارامتري واللابارمتري. عالم الكتب، القاهرة، 2006.
40. عدنان البيعي، من أجل أطفالنا. مؤسسة الرسالة، لبنان، 1986، ط4.
41. فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلي الشيخوخة، دار الفكر العربي، الكويت.
42. فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1979 ط3.
43. فتحي عبد الرحمن جروان، أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2002، ط1.
44. فتحي عبد الرحمن جروان، الموهبة والتفوق والإبداع، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،2004، ط4
45. القريطي عبد المطلب، الموهوبون والمتفوقون، عقليا خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ومشكلاتهم. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2005.
46. القريطي عبد المطلب، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.
47. القريطي عبد المطلب، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. دار الفكر العربي، القاهرة، 1989.
48. كامل الدسوقي، النمو التربوي للطفل والمراهق. دار النهضة العربية، بيروت، ط1979،1.
49. كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية الطفولة. دار الكتب العلمية، لبنان، 1996، ط1.
50. كامل محمد محمد عويضة، علم النفس الشخصية، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، ط1، 1994.
51. كامل محمد محمد عويضة، علم النفس النمو دار الكتب العلمية، لبنان، 1996، ط1.

52. كاملة الفرح شعبان، عبد الجابر تيم، النمو الانفعالي عند الطفل. دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ط1.
53. لندا سليزمان **كريقز** ، ترجمة سعيد حسين العزة، إرشاد الموهوبين والمتفوقون، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005 ط1.
54. ماجدة السيد عبيد، تربية الموهوبين والمتفوقين. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان 2000، ط1.
55. محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان، الإرشاد النفسي للأطفال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الجزء الأول، 2001، ط1.
56. محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان، الإرشاد النفسي للأطفال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الجزء الثاني، 2001، ط1.
57. محمد السيد عبد الرحمن، نظريات النمو. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.
58. محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن، 2009، ط1.
59. محمد جاسم العبيدي، نظريات التعلم. دار الكتاب العربي، طرابلس، 1999.
60. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم،1995.
61. محمد عبد الحليم منسي، عفاف بنت صالح محضر، علم النفس النمو. مركز الإسكندرية للكتاب، 2001.
62. محمد عبد الحليم منسي، عفاف بنت صالح محضر، علم النفس النمو. مركز الإسكندرية للكتاب، 2001.
63. محمد عبد الحليم منير، سهير كامل أحمد، أسس البحث العلمي في مجالات النفسية والاجتماعية والتربوية، مركز الإسكندرية، مصر، 2002.
64. محمد عبد العزيز حسن محمد حسين محمد خليفة بركات، الإحصاء في التربية وعلم النفس. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1956، ط2.
65. محمد عودة الركاوي علم نفس الطفل، دار الشروق، الأردن، 2003، ط1.

66. محمد مسلم، منهجية البحث العلمي، دار الغرب، الجزائر، 2002، ط1.
67. محمد نبيل النشواتي، الطفل المثالي. مؤسسة الرسالة، لبنان سنة النشر لم تذكر.
68. موفق هاشم صقر الحلبي، الاضطرابات النفسية عند الأطفال والمراهقين مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2000، ط2.
69. ناجح رشيد القادري، محمد عبد السلام البواليز، مناهج البحث الاجتماعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ــ الأردن، 2001، ط1.
70. نادية هايل السور، مدخل إلي تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط4، 2003.
71. هادي مشعل ربيع، الإرشاد التربوي والنفسي من منظور حديث. مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ط1.
72. وهيب مجيد الكبيسي، عبد الأمير عبود الشمس، سعدون سلمان نجم الحلبوسي، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. منشورات ELGA مالطا، 2002.
73. ياسين عاطوف محمود وآخرون، دليل الإرشاد النفسي والتربوي للمرحلتين الإعدادية والثانوية، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، 2006.
74. يحي خولة ، الاضطرابات السلوكية والانفعالية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ،2000.
75. يحي محمد بنهان اليازوي، الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل. الأردن، 2008.
76. يوسف قطامي، مجدي سليمان، الموهبة والإبداع وقت نظرية الدماغ. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ط1.
77. يوسف قفاص، الاتجاهات الحديثة في التربي الطفل الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، 2008.

## المراجع باللغة الفرنسية :

1. Ivenov Mazzuccom, livre de psychiatrie clinique, édition Paradel paris,1998.
2. J.de sjuriaguerra et Daniel Marcelli , Psychopathologie de l'enfant, , Masson, Paris 1984, 2é édition.
3. Maroud de jouffrey, la psychologie de l'enfant
4. philippe Mazet, Didier Houzel-, Psychiatrie de l'enfant et de la l'adolescent- Maloine S.A editeur paris, 1983.
5. R.Dldime – Svermenlen , Le développement de l'enfant , De Boeck , 3e édition

## ـ المعاجم والقواميس

1. علي بن هادية، بلحسن البليش، الجيلاني بن الحاج يحي، القاموس المدرسي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ط7.
2. علي بن هادية، القاموس الجديد للطلاب بالمؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط1.

## ـ الجرائد والمجـــــلات:

1. ـ خالد الدوجان العموش ، المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين ، جامعة اليرموك ، قسم علم النفس التربوي ،1996 ، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة ، العدد 33 المجلد 9 وكانون الثاني ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، يناير 1998.

2. ـ سيد أحمد السيد الطهطاوي ، إستراتجية تربوية مقترحة لمواجهة بعض المشكلات الشائعة بين الأطفال الموهوبين بالمرحلة الابتدائية (دراسة مسحية ) ، المجلة التربوية ،كلية التربية سوهاج ،جامعة جنوب الوادي ،العدد العشرين ، يناير 2004.

**ـ مـذكـــرات:**

1. أسامة حمدن الرقب، الاضطرابات الانفعالية وخصائص الأطفال المضطربين انفعاليا وكيفية التعامل مع أسرهم والأساليب الحديثة المستخدمة. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الفصل الدراسي الأول 2011-2012.
2. بلقاسي شطاح حدة ، عادات الاستذكار السلبية ومعوقات لدى الطالب الجامعي ودور الإرشاد الجماعي في تقليصها ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، إشراف شوية سيف الإسلام، جامعة عنابة ، الجزائر ، 2009.
3. بو القمح محمد ، دراسة التقويم من وجهة نطر أساتذة التعليم الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات ، إشراف العايب رابح مذكرة ماجستير غير منشورة ، جامعة عنابة .
4. جلاب مصباح ، تقييم فعالية برنامج تعليمي لذوي صعوبات التعلم دراسة ميدانية بمدارس ولاية عنابة والطارف ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، إشراف العايب رابح 2009-2010.
5. محمد عبد العزيز عبد ربه سلمان ، تصميم برنامج إرشاد لتحسين مفهوم الذات عند الأطفال المؤسسات الإيوائية ، مذكرة ماجستير منشورة ، إشراف إلهامي عبد العزيز إمام، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمسن، مصر، 2000.

**المناشير :**

1. - منشور وزاري رقم 1101/ع/ و ت 98.
2. - منشور وزاري رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 2005.

- منشور وزاري رقم 2039 المؤرخ في 13مارس 2005

**انترنات**

1. MINSHAUR.COM/MODE/392
2. WWW.INFPE.EDU.DZ/COURS/ENSEIGNANTS
3. POWERED BY : MKTABAGOLD 5 -3
4. NET - /PLAY – 12689 . HTML . MANAR – SE
5. www. Abegs . org / Aportal / Bloys / Show Detai
6. www . infpe . edu . dz /cours / Enseignants
7. WWW.afaq-n.net/showthread.
8. www.t7di.net/vb/.
9. www.ed.uni.net.
10. www.almarefh.o
11. www.ershad-h.com
12. www.gulfkids.com.
13. www.biblioislam.net.
14. www.ncc.gou.
15. WWW.ISLAMMENO .CC/AKHBAR/MARAA